KAZIMIERZ WÓYCICKI

ROZBIÓR LITERACKI W SZKOLE

PODRĘCZNIK DLA NAUCZYCIELI



NAKŁAD GEBETHNERA I WOLFFA
WARSZAWA — LUBLIN — ŁÓDŹ — POZNAŃ
KRAKÓW — G. GEBETHNER I SPÓŁKA

ROZBIÓR LITERACKI W SZKOLE

KAZIMIERZ WÓYCICKI



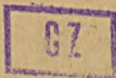
ROZBIÓR LITERACKI W SZKOLE

PODRĘCZNIK DLA NAUCZYCIELI

Matce i Ojcu
poświęcam



NAKŁAD GEBETHNERA I WOLFFA
WARSZAWA—LUBLIN—ŁÓDŹ—POZNAŃ
KRAKÓW — G. GEBETHNER I SPÓŁKA







Drukiem F. Wyszyńskiego i S-ki, Warszawa, Zgoda 5.

I.

Historja literatury czy literatura?

Dyskusja nad zagadnieniem, czy nauka literatury ojczystej w klasach wyższych szkoły średniej ma polegać na kursie ciągłym historji literatury, czy też analizie dzieł literackich, dobiegła, zdaje się, końca. Znakomita większość wybitniejszych jej uczestników zarówno u nas, jak gdzieindziej, we Francji, Szwajcarji, Niemczech [1]), wypowiedziała się przeciw

[1]) Niezmiernie ciekawy pod tym względem materjał zawiera paryska „Revue Universitaire“ z lat 1893—1895 z głosami Viala, Pichona, Lansona, Brunota. To też reformy 1902 roku wysuwają na plan pierwszy lekturę z objaśnieniami, omawianą szeroko w instrukcji ministerjalnej z r. 1909. Zgodnie z tym poglądem wypowiadają się autorowie wydanej u Alcana w r. 1911 książki p. t. „L'Enseignement du français. Leçons professées a l'École des Hautes Etudes sociales par mm. H. Bourgin, Alfred Croizet, Paul Crouzet, M. Lacabe-Plasteig, Gustave Lanson, Charles Maquet, S. Prettre, G. Rudler, A. Weil.

Z dzieł w języku niemieckim poważną, ostrą krytykę kursu historji literatury zawiera między innemi wydana w zbiorze Meumanna i Messmera „Pädagogium“ praca wybitnego pedagoga Szwajcara Otto von Greyerza p. t. „Der Deutschunterricht als Weg zur nationalen Erziehung. Eine Einführung für junge Lehrer“ (Lipsk 1914). Pouczające uwagi o historji sztuki znajdzie czytelnik w doskonałej, godnej najgorętszego zalecenia książeczce A. Lichtwarka „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken“. (Berlin 1914).

Programy pruskie z r. 1901 za podstawę całej nauki szkolnej języka ojczystego uznają komentowaną lekturę.

Rzecz charakterystyczna, że i w szkołach wyższych poczucie jednostronności naukowego, historycznego badania dzieł sztuki wywołuje nawrót do nauki umiejętnego czytania i przeżywania. Przed laty kilkunastu dobrze to motywował K. Frey w broszurze p. t. „Wissenschaftliche Behandlung und künstlerische Betrachtung. Mit beson-

wykładowi historji literatury, za główne, a często jedyne zadanie szkoły uważając czytanie autorów. Stanowisko to utrwaliły programy ministerjalne, mówiące jedynie o lekturze utworów, popiera je z za grobu głos tak poważnych uczonych i pedagogów, jak Bronisław Chlebowski, Piotr Chmielowski. Chmielowski jeszcze w r. 1899 pisał w swojej „Metodyce historji literatury polskiej": „Błędnym jest przeważnie jeszcze dotychczas panujący u nas zwyczaj zasadzania nauki historji literatury na przyswojeniu sobie pewnej liczby nazwisk autorów, tytułów dzieł, oraz ogólnikowych określeń ich wartości, jak niemniej ogólnikowych charakterystyk epok, na które dzieje literatury podzielono. Podstawą takiej metody uczenia się bywa ten lub ów podręcznik. Nabywają z niego uczniowie wiadomości biograficznych i bibljograficznych, a także trochę poglądów ogólnych.

Przyswojenie sobie wiadomości o życiu i pismach autora wzbogaca tylko pamięć, a wyuczanie się charakterystyk w najlepszym razie może pomnożyć ilość pojęć ucznia, opartych na cudzej powadze. I takie zaopatrzenie skarbnicy umysłowej jest niewątpliwie pożyteczne; lepsze jest ono od pustki zupełnej; lecz jeśli kto chce naprawdę poznać dzieje literatury, ten na nich poprzestać nie może, ten *musi się zaznajomić z uczuciami, myślami i ideałami narodu, zawartemi w dziełach znakomitych autorów, ten musi je sobie przyswoić na najwewnętrzniejszą treść swego umysłu. Jakże tego inaczej dokonać, jeżeli nie przez czytanie dzieł? Zarówno badacz, jak uczący się powinien zacząć przedewszystkiem od czytania autorów.*

Zakres atoli tego czytania inny jest u badacza, inny u uczącego się. Pierwszy powinien poznać jaknajwięcej, drugi może poprzestać na pewnym wyborze.

I tu również muszę wystąpić przeciwko błędnemu mniemaniu, podzielanemu przez ogromną część nauczycieli, jakoby należało zapoznawać ucznia z jaknajwiększą liczbą autorów i ich dzieł. Cała litanja nazwisk, wyuczona na pamięć, nie ma tej wartości dla umysłu, co dobre przestudjowanie jednego - jedynego autora. Zasada pedagogiczna brzmi: niewiele, lecz gruntownie (non multa, sed multum). Rozumie się, że zakres poznawania autorów i ich dzieł może być różnym stosownie do zamiaru ucznia, czy chce poznać rozwój literatury w najważniejszych tylko momentach, czy też i w mniej wydatnych, podrzędnych; czy pragnie zaznajomić się z twórczością autorów w całości, czy też z tem tylko, co w niej było najbardziej znamiennego. W pierwszym wypadku potrzebne mu będą zbiorowe wydania dzieł; w drugim—wypisy czyli chrestomatje historyczno-literackie".

———

derer Berücksichtigung der akademischen Interpretation litterarischer Kunstwerke" (Zürich 1906. Str. 47).

Kurs historji literatury w szkole naszej utrwalił się wskutek wielu przyczyn. W latach niewoli miał on dawać młodemu pokoleniu pojęcie o całokształcie naszej kultury, której każdy okruch należało wskazać, o której każdym okruchu należało pouczyć, miał wyświetleniem ciągłości naszego rozwoju kulturalnego, naszej łączności z Zachodem i naszej odrębności, wysokości naszych ideałów budzić poczucie narodowe i bronić od zamachów wynaradawiających. Kultura estetyczna wśród ciężkich warunków bytu wydawała się zbytkiem, na który mogą sobie pozwolić tylko narody, nie udręczone przez niewolę i straszną zagadkę bytu. Doniosły wpływ wywarło tu również kształtowanie się naszej naukowej historji literatury w wieku XIX. Z jednej strony historja ta interesowała się niemal do czasów ostatnich zagadnieniami idej utworów i zagadnieniami genezy, zależności, mało udzielała uwagi stronie artystycznej dzieł i wskutek tego nie wyrobiła odpowiedniej metody badań, z drugiej — jej odkrycia, niespodzianki, obraz przez nią stwarzany, zagadnienia, które wysuwała, wszystko to dla osobników, interesujących się ruchem umysłowym, posiadało tyle uroku, że rodziło się pragnienie podziału zdobytemi skarbami z najmłodszą bracią. Dołączał się do tego kult dla metody nauczania uniwersyteckiego. Jednostki z wykształceniem wyższem, przeświadczone o doskonałości tej metody, bo na niej gruntował się gmach ich wiedzy, wchodząc do szkoły średniej, wnosiły ją ze sobą i starały się sumiennie stosować, tem bardziej, że w ten sposób podnosiły się we własnych oczach i otaczały aureolą powagi naukę przedmiotów ojczystych. Młody pedagog rozpoczynał więc od tego, iż układał sobie kurs, który z mniejszemi lub większemi zmianami i błędami można było odnaleźć w notatkach uczniów

i uczennic. Unieruchomienie ucznia przy stosowaniu tego sposobu mogło być zarazem doskonałym orężem samoobrony przed nawałem pracy przygotowawczej, koniecznością wysiłku w czasie lekcji, przed trudnościami, wywołanemi przez pytania uczniów i niebezpieczeństwami ujawnienia niedostatecznej znajomości przedmiotu. Kult dla metody uniwersyteckich wykładów nie znajdował dostatecznej przeciwwagi w gruntownem przygotowaniu pedagogicznem ogółu nauczycieli, a gdyby nawet ogół to wykształcenie posiadał, zwolennicy wykładania kursu mogliby się byli przez czas dłuższy powoływać na przykład całej niemal Europy zachodniej.

Najważniejsze argumenty, które zdecydowały w szkole średniej losy kursu historji literatury, dają się ugrupować w sposób następujący:

1-o) Przedewszystkiem kurs ciągły historji literatury zastępuje przeżycie estetyczne i kulturę estetyczną, kulturę serca i wyobraźni, surogatem poznania naukowego, wyłącznej i pozornej kultury intelektu. To jest fakt zasadniczy, który trzeba wysunąć na czoło. Biologiczne niejako znaczenie sztuki, a więc i poezji polega na tem, iż ukazuje nam świat w swoisty sposób, od strony jego czystej, wyłączającej praktyczny interes, uczuciowej wartości i w ten sposób zbogaca nas o nowe stanowisko, nowe widzenie życia, nowe doświadczenia. Ale to przeznaczenie swoje sztuka spełnia tylko przy bezpośredniem zetknięciu; popularyzacji nie zna, żadne omawianie jej działania nie zastąpi.

Zadanie naukowej historji literatury i sztuki wogóle jest natury wyłącznie intelektualnej, chodzi tu o poznanie i przedstawienie pewnych szeregów ewolucyjnych i ich zależności, rozwoju idei, kształtu, stylu. Tak poważnego obowiązku nie zechce wziąć na swe barki najśmielszy nauczyciel szkoly średniej, ponieważ do tego potrzebni są inaczej przygotowani słuchacze, głównie zaś ponieważ nauka polska pracy tej nie dokonała. Pozostaje więc konieczność popularyzacji zdobyczy historji literatury, świecącej ogromnemi lukami w opracowaniach dzieł, autorów, epok, natrafiającej nieustannie na nowe materjały, zaskakujące niespodziankami, zmuszanej do nowej orjentacji, zmiany stanowisk, poprawek, uzupełnień, nowych oświetleń. Popularyzacja ta ze względu na stan nauki, poziom umysłowy uczniów, bogactwo ma-

terjału, brak czasu musi dokonywać się w olbrzymich skokach i skrótach, musi grzeszyć powierzchownością, opierać się często na intuicjach.

2-o) Przy wykładzie kursu długotrwałe obcowanie z utworami, które było podstawą wniosków badacza, powinno było być podstawą sądów nauczyciela, a dla młodzieży niezbędnym warunkiem zrozumienia wykładu, albo zostaje poniechane zupełnie, albo zastąpione przez pobieżne zetknięcie się z dziełami bez pomocy i kontroli nauczyciela. Fatalnym wynikiem stosowania tej metody jest zanik wśród uczniów zainteresowania dla dzieła, kurs bowiem upewnia ich, że wszystko, co godne uwagi, zostało już dawno poznane, zgłębione, przeżyte, streszczone, wyczerpane, poszufladkowane.

3-o) Zanik ten zainteresowania ma inne jeszcze źródło. Oto przez rozpatrywanie dzieła ze stanowiska historycznego kurs pozbawia je wartości aktualnej, wywołuje przekonanie, iż dzieło może już tylko interesować jako objaw przeszłości, dokument, godny poznania ze względu jedynie na światło, które rzuca na społeczność w pewnej chwili dziejowej, gdy tymczasem jeśli chodzi o arcydzieła,— a przecież o nie tu głównie idzie—jest on tętniącą życiem rzeczywistością, niosącą w sobie spowiedź, rozważania czy rozstrzygnięcia wieczystych zagadnień duszy ludzkiej. Słowami hymnu Kochanowskiego modlił się, modli i modlić będzie człowiek religijny w chwili dziękczynienia, mimo że dziś oddzieliło go już od poety lat niemal pół tysiąca.

4-o) Zwolennicy kursu, często broniąc swego stanowiska, twierdzą, że szkoła musi wtajemniczać w kulturę narodową. Istotnie, należy to do najważniejszych zadań szkoły. Tylko praca ta wtedy jedynie przyniesie pożądane owoce, gdy zamiast słuchać wykładów o minionej literaturze młodzież bezpośrednio zetknie się z jej zabytkami, tym niejako wyciągiem życia odległych i bliskich wieków, gdy przez dłuższe obcowanie z dziełami przeżyje zagadnienia indywidualne, społeczne, narodowe zmarłych pokoleń, zżyje się ze stylem różnych epok, skąpie w atmosferze dziejowej.

5-o) Usuwając dzieło poetyckie w cień, a stawiając na jego miejscu gotowe sądy historyków czy pedagogów wykład historji literatury nie wyrabia samodzielności młodzieży, ale przeciwnie, niszczy ją przez zmuszanie ucznia do przyswajania sobie i bezmyślnego powtarzania cudzych

zdań, poglądów, spostrzeżeń, często bardzo wątpliwej wartości frazesów. Jest to, jak słusznie podkreśliły instrukcje francuskie, szkoła nieszczerości, kłamstwa intelektualnego, dla umysłu zabójcza.

6-o) Niezbędnym warunkiem normalnego wzrostu inteligencji i wzmożenia energji działania jest ćwiczenie w osobistym wysiłku. Szkoła przeprowadza je metodycznie w różnych dziedzinach za pomocą stopniowania trudności. Kurs historji literatury tych ogólnych dążeń szkoły nie wspiera swą pomocą, obciąża tylko bez końca pamięć uczniów, udzielając im gotowych, mniej lub więcej uporządkowanych wyników cudzej pracy.

7-o) Niedość tego, odejmuje wszelką sposobność do osobistej obserwacji, co więcej, wpaja przekonanie o jej bezużyteczności i przez to wyrządza nieobliczalne szkody całości umysłowego rozwoju młodzieży. Obserwacja bowiem kształci najcenniejsze właściwości umysłu: przyzwyczaja do energicznego skupiania uwagi, celowego kierowania nią, usuwania własnych dodatków, złudzeń, przesądów, do tworzenia poprawnych, dokładnych, zupełnych pojęć, uruchamia zdolność kombinacji, ustosunkowywania i przez to wszystko wpływa na formę całego życia psychicznego: rozwija zdolność objektywnego poglądu na świat i ludzi, przyzwyczaja do samodzielnego, obmyślonego, planowego, dokładnego działania [1]).

---

[1]) W memorjale Senatu Akademickiego Politechniki Warszawskiej w sprawie nauczania w szkołach średnich z r. 1918 czytamy „Główny zarzut, który musimy postawić obecnej szkole średniej, polega na tem, że cały tryb nauczania jest tam zbyt oderwany od rzeczywistości, zbyt teoretyczny i książkowy. Uczeń opuszcza szkołę ze sporą kolekcją różnorodnych wiadomości, ale jego zmysł spostrzegawczy i zdolności twórcze są bardzo słabo rozwinięte" (Przegl. Pedag. r. 1918 Nr. 2 str. 103).

Metodę wykładową poddaje surowej krytyce profesor uniwersytetu brukselskiego Ossip Lourié w ciekawej bardzo dla pedagoga książce p. t. „Le Langage et la Verbomanie. Essai de psychologie morbide" (Paris. Alcan 1912. Str. 275). Mówi tam między innemi: „Ze wszystkich przyczyn werbomanji i okoliczności, wśród których ona powstaje i rozwija się, trzy czynniki szczególniej zwracają na siebie uwagę i dają szerokie pole do studjów: rodzina, szkoła, życie społeczne... Werboman jest przedewszystkiem dłużnikiem swoich rodziców i nauczycieli, urabiających jego inteligencję i indywidualność" (str. 91, 102). „Wszędzie podstawą nauczania jest frazeologja. Mózg dzieci

8-o) Kurs wreszcie zaprzecza naturalnej skłonności młodzieży do czytania, bezpośredniego obcowania z utworami piękna i z wybranemi umysłami ludzkości, pozbawia ją rozkoszy samodzielnego zdobywania, owej rozkoszy odkrywców nieznanych dalekich lądów i mórz.

Ani człowieka kulturalnego, ani krytyka i historyka literatury w głębokiem i pięknem znaczeniu tych wyrazów ta metoda nie tworzy. Może on wyjść ze szkoły jedynie wbrew tej metodzie, może ocaleć dzięki szczęśliwym okolicznościom czy wewnętrznej sile oporu.

Inaczej rzecz się ma z nauką historji literatury za pomocą heurezy. Nie będzie to naturalnie żaden kurs, bo na to nie starczy czasu, lecz tylko, powiązane dość luźno wiadomości, ale których wydobycie da się jedynie pomyśleć przy doskonałem obznajmieniu uczniów z tekstami. Wiadomości takie mogą być ostatecznem zamknięciem analizy utworu czy utworów pewnego autora, epoki, nie przeczą więc w niczem nauce literatury, opierającej się na lekturze.

---

i młodzieży zapełniamy nieużytecznemi i niezrozumiałemi słowami, przyzwyczajamy umysły do mieszania słów, rzeczy, idej, zamiast do ich zespalania, uczymy patrzeć na przyswojone gotowe cudze zdania jako na prawdy. Żadna szkoła nie wdraża wychowanków do posługiwania się własnemi zmysłami w celu rozróżniania i poznawania rzeczy, suggestjonuje ich tylko za pomocą ustnego przekonywania, frazeologji, która podtrzymuje w nich bierność, paraliżuje wszelkie próby sprawdzania i rozróżniania. Tym sposobem przyzwyczajamy młodzież do ukrywania wrażeń, uczuć, myśli, tłumienia szczerego słowa, cisnącego się jej na usta, do posługiwania się wyłącznie czczemi, fałszywemi frazesami.

Ustne nauczanie, któremi tak szczyci się wiele uniwersytetów we wszystkich krajach, z istoty rzeczy jest niezupełne, w częściach swych źle zrównoważone psychologicznie zgubne, nuży bowiem uwagę. Mimo to przeważa wszędzie. Jest to ambicją profesorów licealnych, aby lekcje ich miały pozór wykładu na wydziale literackim" (str. 102).

„Przeładowanie słowne osłabia zdolność czynu, obserwacji, rozumienia tłumaczenia, osłabia każde samorzutne poruszenie od faktów do idej. Poza badaniem faktów niema nauki, lecz jeżeli fakty doświadczenia mają większą wartość od książki, to ze stanowiska teoretycznego książka jest więcej warta od nauczania ustnego, gdzie przedmiot lekcji ginie w powodzi zbytecznych słów. Książka daje przynajmniej możność refleksji i pracy osobistej, jeżeli, naturalnie, posiadamy metodę czytania i pracy". (Str. 103—4).

Niezbędnem uzupełnieniem pracy poprzedniej jest równie pouczająca książka tego samego autora „La Graphomanie. Essai de psychologie morbide". (Paris, Alcan 1920. Str. 232). Szczególniej ostra krytyka wypracowań szkolnych (str. 114 i nast.).

Połowę tylko wad kursu historji literatury, ale jednak całą połowę posiada rozbiór czytanego tekstu, dokonywany przez nauczyciela. Pomijam najgorszy wypadek, gdy taki rozbiór polega na parafrazie; analiza w długim wykładzie wymaga tylko biernego zapamiętywania, bezczynności myślowej. Bez wprowadzenia pierwiastku dyskusyjnego, bez sprawdzenia, jak uwagi nauczyciela pojęli uczniowie, bez pogłębienia tych uwag tam, gdzie zainteresowanie słuchaczy było żywsze, metoda ta, choć o całe niebo wyższa od kursu historji, bo dająca pewne pole do obserwacji, pewne choć ścieśnione zataczająca koło bezpośredniego zetknięcia się z dziełem, nie liczy się z potrzebami umysłu młodzieńczego, nie daje nauczycielowi możności wniknięcia we właściwości umysłowe gromadki uczniów, sprzyja atmosferze ospałości i obojętności. Biada, jeśli nadto wykład ma być uwieczniony w notatkach; stracone to godziny! Nie o dzieło wtedy już idzie i jego zrozumienie, lecz o uchwycenie zdań poszczególnych i słów, a radosne gody, „na które swych wybrańców sprasza sztuka boska“ — jak mówi poeta, stają się mechaniczną gorączkową pracą przepisywaczów.

Wprowadzenie zamiast kursu historji literatury lektury dzieł pozostaje w ścisłej łączności i zgodzie z ogólnym nowoczesnym kierunkiem nauczania i wychowania. Wszędzie bowiem: w naukach przyrodniczych, matematycznych, humanistycznych, obserwacja osobista ucznia jest zasadą obowiązującą, czy to obserwacja bezpośrednia, poza szkołą na wycieczkach i w szkole (okazy) czy analiza wiernej, fotograficznej reprodukcji zjawisk lub konwencjonalnego ich ujęcia (map, wykresów), wreszcie dokumentów historycznych, opisów geograficznych i t. p. Ćwiczenia przyrodnicze mają na celu wyrobienie umiejętności obserwacji, a szkoła pracy niczem jest innem, tylko nauką, opartą na obserwacji całym sobą, bezpośredniem przeżywaniu pewnych czynności. Obowiązkowa nauka śpiewu, rysunków, powołująca do ćwiczeń zdolnych i niezdolnych, nie kształci artystów, lecz przygotowuje do umiejętnego estetycznego ujmowania, wchłaniania znów całym sobą świata sztuki i niesztuki. Podobnie w wychowaniu szkolnem takie instytucje, jak np. gmina dążą do uspołecznienia i zaznajomienia z instytucjami społecznemi za pomocą bezpośredniego doświadczenia uczniów na sobie,

a więc za pomocą najbogatszej obserwacji więzów i znaczenia norm życia społecznego.

Istnieje jeszcze nieliczna coprawda garstka nauczycieli, z zasady zwalczających lekturę z objaśnieniami. Zadanie nauczyciela, ich zdaniem, sprowadza się do dania zarysu epoki, wiadomości biograficznych i wskazania piękności utworu t. j. do odczytania odpowiednich wyjątków i opatrzenia ich superlatywnemi określeniami. Ta patologiczna niemal obawa przed objaśnieniami wspiera się na trzech założeniach: po pierwsze, iż dziecko jest urodzonym artystą, i tylko późniejsze wpływy starszych niszczą jego pierwotną wrażliwość, po wtóre, że dzieło samo objawia swe tajemnice każdemu, kto z duszą czystą i naiwną doń się zbliży, po trzecie, że nie powinniśmy sobie i innym zatruwać rozkoszy estetycznej drobnostkowem szperaniem w szczegółach. W tych poglądach zawiera się coś niecoś słuszności, jako całość są fałszywe. Kultura estetyczna jest wynikiem stopniowego rozwoju; wysoki jej poziom może szczególnie uzdolniona jednostka mimo przeszkód osiągnąć sama po długich wysiłkach i błądzeniach, mniej zdolni ulegają wpływom często powszednich gustów i upodobań najbliższego środowiska: rodziny, kolegów; szczęśliwe to zdarzenie, jeśli znajdą rozumną pomoc i kierownictwo. Dlatego właśnie, że otoczenie najbliższe dziecka samo czytać nie umie, daje zły przykład łapczywego wchłaniania książek bezwartościowych lub wątpliwej wartości, dlatego właśnie zadanie szkoły jest tu tak poważne; musi ona zwalczyć zakorzenione głęboko przyzwyczajenia, popierane nieustannie przykładem autorytetów domowych, i nauczyć wielkiej i płodnej sztuki rozumnego czytania. Nadto poeta nie jest zawodowym pedagogiem, obmyślającym troskliwie, jaką strawę, w jakiej formie podać młodzieży; jego dzieła zawierają odbicie zawiłych splotów i procesów życia jednostki i społeczeństwa. A nawet gdyby było inaczej, gdyby się udało dokonać wyboru utworów, doskonale dopasowanych do poziomu umysłowego rozmaitego wieku, mijałoby się to, jak wspomniałem poprzednio, z zadaniami szkoły, która dąży do posuwania inteligencji uczniów na coraz wyższy stopień przez takie lub inne ustosunkowywanie trudności. Kto je przezwycięża, kto przezwycięży, kto potrzebuje pomocy, gdzie, w czem, tylko w toku pracy przekonać się możemy. Gdyby przeciwnicy analizy chcieli być

konsekwentni, musieliby się wyrzec wszelkiej kontroli lektury uczniów, bo kontrola taka opiera się na analizie i do analizy zniewala.

Co do trzeciego punktu, odpiera go zwykłe doświadczenie. Każdy rozumny czytelnik jest sam dla siebie tłumaczem dzieła, zmagającym się z trudnościami zrozumienia; świeżość, ale i mętność pierwszego wrażenia zastępuje analizą, po której przychodzi synteza i powrót do analizy, a każda następna analiza jest głębszem wniknięciem w szczegóły, synteza tchnie pełniejszem życiem. Im wytrwalej przebiegaliśmy tę drogę, tem większą mamy rękojmię dokładnego ujęcia intencyj autora, gruntowniejszą podstawę sądu o dziele i rozsądnej rzeczowej polemiki. Na tym punkcie godzą się zarówno badacze, jak twórcy. Psycholog i estetyk niemiecki E. Meumann w niewielkiej książeczce, zatytułowanej „System der Ästhetik“ (Lipsk 1917) pisze: „Człowiek, pragnący osiągnąć całkowite zrozumienie dzieła sztuki i wyczerpać istotnie jego wartość artystyczną musi po przejściu przez okres bezpośredniego napawania się estetycznego wyjść poza nie i uświadomić sobie za pomocą analizy dzieła zarówno wrażenia częściowe, na których wspiera się wrażenie ogólne, jako też zawarte w treści i formie przyczyny tych wrażeń częściowych. To świadome rozczłonkowanie dzieła służy do podniesienia naszego sądu o jego artystycznej wartości ze stanowiska nieokreślonej ogólnej oceny na poziom wartościowania estetycznego, wynikającego z określonych przesłanek. Skoro jednak proces ten dobiegnie do końca, napawanie estetyczne nabiera znów stopniowo cech pierwotnej bezpośredniości. Wyniki systematycznej analizy dzieła usuwają się w głąb świadomości i podporządkowują nanowo bezpośredniemu wrażeniu całości; znów stają się bezpośredniemi uczuciami i sądami. Ponieważ jednak pobrzmiewają one przy tem ogólnem wrażeniu napół świadomie, przeto je potęgują, zbogacają i pogłębiają“. (str. 109-110) Podobne zdanie tylko w formie poetyczniejszej wygłasza socjolog, moralista, krytyk i poeta francuski M. Guyau: „Przy poznawaniu pięknej książki, pięknego utworu muzycznego przechodzimy trzy okresy: pierwszy, gdy książka nie jest nam jeszcze znana, gdy ją czytamy, odcyfrowujemy, — jest to okres zachwytu; drugi, kiedyśmy ją przeczytali ponownie, przewertowali do syta — to trud; trzeci wreszcie,

kiedy znamy ją naprawdę, do głębi, kiedy brzmiała i żyła już czas pewien w naszym sercu — to przyjaźń. Wówczas tylko możemy ją dobrze osądzić“. (Paris 1912 str. 49).

Poprzednie rozważania prowadzą niezbicie do tego prostego wniosku, że najdoskonalszą nauką literatury jest wspólne czytanie utworów z wymianą myśli i uczuć, gdzie każdy ma swobodę interpretacji, spowiedzi ze swych spostrzeżeń, nauczyciel zaś obowiązany jest do obserwowania reakcji uczniów, spotykanych trudności, niesienia pomocy, kierowania pracą i wyciągania stąd wniosków na przyszłość. Im więcej rozumnych pytań będzie padało ze strony uczniów, im te pytania będą głębsze, im częściej uczniowie sami sobie odpowiedzą, im bardziej praca nauczyciela sprowadzi się tylko do kontrolowania biegu myśli młodych czytelników, utrzymywania porządku w toku wypowiadanych uwag i spostrzeżeń, tem lepiej wykonał on swoje zadanie, tem większy triumf poety. Lekcja straciła charakter narzuconej obowiązkowej pracy, stała się swobodnem obcowaniem ze sztuką, rozmową, mieniącą się różnobarwnie, tryskającą niespodziankami indywidualnych reakcyj, to snuciem jednej myśli, to starciem różnych zdań, żywem zespoleniem czytelników między sobą i czytelników z dziełem.

„Serce człowieka wino rozwesela,
Ale piosenka jest dla myśli winem“.

Metoda, tu omawiana, nie wyrzeka się całkowicie historji literatury, ale zagadnienia historyczno-literackie wprowadza tylko tam, gdzie są one naturalnym samorzutnym niejako wynikiem lektury szeregu utworów, powiązaniem ich w jedno na gruncie życia jednostki i społeczeństwa.

Co do wykładu, to ogranicza się on do komentarza realnego i językowego, oraz danych biograficznych.

Uwagi, spostrzeżenia i rozbiory, zawarte w niniejszej książce, stosują się do wszystkich klas szkoły średniej, a to dlatego, że usunięcie kursu literatury i zastąpienie go przez czytanie utworów unicestwia granice, dzielące klasy niższe i wyższe w zakresie nauki polskiego. Jeden jest odtąd przedmiot i jedna metoda, stopniowo tylko poszerzają się horyzonty, pogłębia analiza utworów, dołączają nowe zagadnienia, wypełnia obraz naszego piśmiennictwa. Wyraźniejsze granice przypadają między trzema pierwszemi klasami i następnemi, oraz między czwartą i piątą, a szóstą, siódmą i ósmą.

Na pierwszym stopniu lektura odbywa się zupełnie bez poruszania zagadnień historyczno-literackich,—boć za nie nie możemy uważać wzmianek o nazwisku autora, dacie narodzin i śmierci,—i bez roztrząsań teoretyczno-literackich. Te nabierają dopiero znaczenia na drugim stopniu. kiedy poziom umysłowy uczniów pozwala na głębszą analizę tekstu i wyodrębnienie ściślejsze jego składników. Tu też dokonywa się uporządkowanie dawniej przyswojonego materjału za pomocą pojęć poetyki i prozaiki. Na trzecim dopiero stopniu na gruntownej lekturze wspierają się rozważania historyczno-literackie.

II.

Czynniki. warunkujące przeżycie estetyczne.

Dziełem sztuki, poematem, symfonją, sztychem—biorę najoczywistsze przykłady — nie są zaczernione farbą drukarską ćwiartki papieru, ani dźwięki instrumentów lub słowa deklamatora. Są to tylko symbole materjalne, wytwory psychofizyczne według terminologji prof. K. Twardowskiego [1]), będące „częściowemi przyczynami", najważniejszemi, to prawda, ale częściowemi powstania wytworu psychicznego. Ten wytwór psychiczny, treść mojej świadomości — „Popioły", „Wesele", „Gdy tu mój trup" Mickiewicza, „Wit Stwosz" Matejki — wynik całego szeregu procesów psychicznych, jest zależny od działania splotu różnorodnych czynników we mnie i poza mną, od t. zw. kompleksu, zespołu warunkującego. W ogólnym zarysie kompleks warunkujący daje się rozłożyć na następujące składniki:

Zespół warunkujący.

A) Objektywne warunki przeżycia:
   1) wytwór psychofizyczny;
   2) warunki miejsca (odległość obrazu od widza, oświetlenie, otoczenie) i czasu (krótkotrwała lub długotrwała obserwacja) i inne okoliczności, wytwarzające ogólne usposobienie, sprzyjające lub niesprzyjające przeżyciu (sąsiadowanie np. w dzienniku liryki filozoficznej, religijnej z artykułem politycznym i wiadomościami bieżącemi).

[1]) „O czynnościach i wytworach". Kraków 1911.

B) Subjektywne warunki przeżycia:

a) stałe:

1) istnienie lub nieistnienie odpowiedniej masy apercepcyjnej (t. zn. znajomość lub nieznajomość słów i rzeczy, posiadanie lub nieposiadanie materjału przeżyć, doświadczeń, myśli, z których buduje się utwór);
2) organizacja psychofizyczna, sprzyjająca lub niesprzyjająca trafnemu przeżyciu dzieła: typy inteligencji (wyobraźniowy, myślowy: analityczny, syntetyczny i t. d.), typy apercepcyjne (opisujący, opowiadający, erudycyjny, uczuciowy), typy pamięci (krótko-, długotrwały i t. d.), typy wyobrażeniowe (wzrokowy, słuchowy i t. d.), ogólne usposobienie, pogląd na świat [1]).
3) zdolność lub niezdolność przemiany w czysty podmiot estetyczny, t. j. łatwość wyzwalania się z dziedziny życia praktycznego, osobistych, społecznych, politycznych interesów i przerzucania w świat rodzących się pod wpływem wymienionych czynników w osobniku obrazów, myśli, uczuć, umiejętność poddawania się dobrowolnego nakazom, płynącym z zmartwychwstającego w nas dzieła, kierującym życiem wewnętrznym i podziałem nowych zainteresowań;

b) chwilowe:

1) nastrój chwilowy, konstelacja wyobrażeń, zainteresowanie dla dzieła.

Przypuśćmy, że nauczyciel dokonał już wyboru tekstu, całości czy ułamka, zgodnie z wymaganiami punktu B-a. Od czegóż teraz ma zacząć? Najbliższy obowiązek — to wybór odpowiedniego miejsca i czasu (punkt A-2). A więc wynalezienie cichej sali, gdzie wrzawa uliczna, hałasy z klas sąsiednich, stoły, zastawione przyborami do innych lekcyj, ściany, zawieszone tablicami, nie rozpraszają uwagi. Godziny, przeznaczone na lekturę, nie powinny następować bezpośrednio po lekcjach, wymagających dużego wysiłku mięśni lub mózgu, ani po takich, które wskutek bezpośredniego lub pośredniego zainteresowania ucznia utrudniają mu zwrócenie i skupienie uwagi w innym kierunku (dotyczy to np. zadań klasowych, co do których rozwiązania uczeń ma poważne wątpliwości i t. p.). Jeżeli psychika ucznia jest zbyt rozfalowana, wszelkich należy dołożyć starań, by ją uspokoić i wywołać odpowiednią postawę psychiczną — przygotowanie do lektury. Praca negatywna nauczyciela, polegająca na usunięciu przeszkód, rozciąga się na cały szereg zjawisk, o których objaśnia go znajomość życia społecznego, stanu opinji publicznej, literackich upodobań ogółu, życia osobistego ucznia i ogólnych wymagań pedagogicznych. Często się zdarza, że wysoki ideał wychowawczy szkoły, będący zasadą wyboru lektury, nie doznaje poparcia w środowisku, w którem żyje młodzież. Byliśmy przecież niejednokrotnie świadkami ataków na Krasińskiego, Słowackiego, potępień, rzucanych na Sienkiewicza, lekceważenia Kraszewskiego, w naszych oczach rodził się, rósł i malał kult dla pisarzy rosyjskich: Gorkich, Andrejewów, przysłaniających przez chwilę nawet genjalne twory literatury polskiej. Uprzedzenia takie, łatwo przenikające do młodych, wrażliwych dusz, usunie zapewne nieraz później samo życie, ale nim ono to uczyni, rozwiać je musi wedle sił i możności rozumne słowo kochanego przez młodzież pedagoga, pragnącego przygotować grunt do swobodnego obcowania z dziełem, z tych lub owych powodów ujemnie ocenionem przez ogół, grupę jakąś czy zawodową krytykę lub historję. W tej pracy stwarzania przyjaznej atmosfery dopomogą nauczycielowi już w czasie lektury dotykalnie ujawniające się piękności utworu. Gorzej jest, jeżeli nauczyciel korzysta z podręcznika, w którym wstęp do dzieł omawianego pisarza jest zapełniony inwektywami na jego poziom moralny, umysłowy, stanowisko polityczne i t. p.; należy wówczas albo wstęp pominąć, albo gdy uczeń z własnej chęci z nim się zaznajomił, szukać drogi wyjścia, naturalnie, o ile można, unikając kolizji z podręcznikiem. Najgorzej jeżeli pedagog, nie wmyślając się w szkodę, jaką sobie czyni, improwizuje podobny wstęp od siebie: przeciwdziała wówczas sobie, zniechęcając uczniów do podejmowanej pracy i uniemożliwiając im postawę estetyczną.

[1]) Przegląd i krótką charakterystykę tych typów podaje E. Meumann w „Abriss experimentellen Pädagogik'. (Lipsk 1914. Str. 215—238). Obszernie traktują o nich tegoż „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen". (Lipsk 1913[3]).

Zarówno podczas przygotowywania lekcji, jak w czasie lektury klasowej nauczyciel powinien posługiwać się najbardziej poprawnem wydaniem: uchroni go to nieraz od straty czasu, wywołanej przezwyciężaniem niespodzianych trudności lub biedzeniem się nad naciąganemi objaśnieniami. Bo chociaż literatura szkolna ozdobiona w ostatnich czasach wydawnictwem tej miary, co „Bibljoteka Narodowa", może poszczycić się już niejednem sumiennie zrobionem wydaniem tekstu naszych poetów, po wielu tańszych, robionych pospiesznie, roją się liczne błędy, zbijające nieraz całkowicie z tropu czytelnika. [1])

Przytaczam wiązkę przykładów, zebranych w jednem z wydań warszawskich „Kordjana" z r. 1915.

Pierwsza osoba „Prologu" kończy swe przemówienie słowami:

„W ręku siedem gwiazd niosę, a z ust mi wytryska
Miecz ostry, obosieczny, a twarz moja błyska,
Jak słońce w całej mocy wyświecone kołem.
A gdy przede mną na twarz upadnie czołem,
Powiem wam: Jestem pierwszy... i ostatnim będę.."

zamiast:

„A gdy przede mną na twarz upadniecie czołem,
Powiem wam.., Jestem pierwszy... i ostatnim będę..."

Kordjan w monologu aktu pierwszego sceny pierwszej wygłasza taki dziwoląg:

„Ta cicha jesień...
Ciche wyrzekła słowa do drzew: gdzie drzewa!
Zwiędły — opadły".

zamiast:

„Ciche wyrzekła słowa do drzew: gińcie, drzewa!"

W monologu, kończącym scenę drugą tegoż aktu, zamiast:

„Światła nocy błyskają na nieba szafirze,
Myśl zbłąkana w błękity niebieskie upadła,
Oto ją gwiazdy w kręgi porywają chyże
I kręcą, aż zmęczona, posępna, pobladła
Powróci z tańcu niebios w nudne serce moje...

---

[1]) Doskonałe uwagi i spostrzeżenia co do tej sprawy zawiera artykuł W. Borowego w „Przeglądzie Pedagogicznym" z lutego r. 1920 p. t. „O wydaniach i komentarzach tekstów polskich dla szkoły". (zeszyt II, str. 63—73).

Czekam—nad otchłaniami niebieskiemi stoję,
Zalękniony o myśli, w gwiazd tonące wirze"...

mówi:

„Zalękniony o myśli, w gwiazd tonący wirze"...

Jedne z pomyłek, jak widzimy, są tak wyraźne, że łatwo je poprawić bez zaglądania do najlepszych wydań, kiedyindziej sensu dociec bez porównywania tekstów niepodobna.

Ponieważ trudno wymagać, szczególniej w dzisiejszych warunkach, aby wszyscy uczniowie posiadali najpoprawniejsze wydania, nauczyciel obowiązany jest do zaznajamiania się stałego z literaturą szkolną w tej dziedzinie, do sprawdzania, z jakich tekstów korzystają uczniowie, i korygowania błędów tych wydań przed rozpoczęciem lektury.

III.

Schemat rozbioru historyczno-literackiego. — Pierwsze czytanie.—Komentarz językowy i realny.

Czynności cząstkowe, na które rozkłada się całość analizy literackiej, dają się, ogólnie rzeczy biorąc i nie rozstrzygając ich następstwa w praktycznem zastosowaniu, ułożyć w szereg następujący:

Plan ogólny rozbioru literackiego.

A) Przygotowanie, wskazanie celu pracy.
B) Odczytanie tekstu.
C) Objaśnienia rzeczy i słów.
D) Rozbiór treści i formy:

a) analiza treści:

1) sytuacja ogólna: miejsce, czas;
2) poszczególne sytuacje, obrazy;
3) postaci główne i podrzędne; ich stosunek;
4) akcja główna (jej początek, rozwój, punkty zwrotne, koniec) i podrzędne; ich wzajemny związek i zależność;
5) uczucia zasadnicze: tragizm, komizm, wzniosłość i t. p.;
6) główne momenty całości;
7) myśl główna utworu; czy utwór ma jedno znaczenie, czy więcej?
8) pogląd na świat i życie;
9) uczucie panujące;

10) stosunek do życia: czy utwór odtwarza stany duchowe, porusza zagadnienia chwilowe czy trwałe, czasów minionych, teraźniejszych, przyszłych; wyjątkowe czy ogólnoludzkie, wieczne; czy pochwala życie, potępia je, daje mu wzór; czy rzuca pytania, czy przychodzi z ich rozwiązaniem;

b) analiza formy:

1) kompozycja obrazów, scen, rozdziałów, ksiąg, pieśni; kompozycja całości;
2) budowa zdania, słownik, styl;
3) rytmika, wiersz, rym, zwrotka;

c) synteza:

rodzaj poetycki, do którego utwór należy, i dalsze określenia, jak np.: liryka czysta, refleksyjna: religijna, miłosna i t. p., powieść psychologiczna, obyczajowa, powieść poetycka, poemat liryczny i t.d., i t.d.

E) Analiza historyczno-literacka:

a) analiza:

1) geneza dzieła: nastroju, idei, tematu, materjału, kompozycji, stylu. Przeżycia osobiste autora, społeczne, narodowe; wpływy literackie: podobieństwa i różnice;
2) stosunek dzieła do innych dzieł tego samego autora pod względem treści i formy;
3) wpływ na literaturę późniejszą i stosunek do literatury współczesnej;
4) wpływ na autora, społeczeństwo współczesne, późniejsze;

b) synteza:

1) znaczenie dzieła w życiu i twórczości autora;
2) stanowisko utworu w literackim szeregu ewolucyjnym; rola w rozwoju pewnego rodzaju literackiego, w rozwoju literatury pewnej epoki (pewnego stylu); w rozwoju sztuki pewnej epoki;
3) rola dzieła w rozwoju literatury i sztuki pewnego narodu i literatury i sztuki powszechnej.

F) Usystematyzowanie osiągniętych wyników w dłuższych wypowiedzeniach się uczniów.

G) Zastosowanie osiągniętych wyników w wypracowaniach, referatach, rysunkach, wykresach, planach, mapach, deklamacji jednostkowej, zbiorowej, dialogowanej, śpiewie, przedstawieniach i wogóle w tem wszystkiem, co podsunie nauczycielowi i uczniom ich pomysłowość. —

Poddajmy dokładniejszej rozwadze każdy z przytoczonych punktów.

Pierwsza nasuwa się z pozoru prosta sprawa odczytywania utworu, przeznaczonego do lektury klasowej. Można tu postępować dwojako: albo po przygotowaniu, polegającem na zaznajomieniu z tytułem utworu i celem pracy, przystąpić do głośnego czytania, albo też polecić uczniom odczytanie utworu w domu. Takie pobieżne zetknięcie z dziełem, dając pierwsze wrażenie piękna, a zarazem odczucie nastręczających się trudności, nęci i zniewala do wysiłku, obiecuje bowiem, że wysiłek opłaci się wielokrotnie. A jak postępować, jeżeli utwór ma być odczytywany tylko w klasie? Czytać najpierw całość, później ustępy i przeprowadzać ich analizę, czy też odczytywać ustępami i analizować, a odczytanie całości pozostawić na koniec lub może nawet zupełnie go zaniechać?

Jednolitej zasady dla wszystkich możliwych wypadków ustalić nie sposób. Rozstrzyga tu wielkość utworu, jego rodzaj, poziom umysłowy klasy. Pamiętać jednak należy dobrze tę podstawową prawdę, że, jeżeli niepodobna zrozumieć utworu bez zrozumienia jego części, to i odwrotnie, części i szczegóły żyją pełnią życia, gdy umieszczone we właściwem miejscu całości od niej uzyskają odpowiednie oświetlenie. Ta obustronna zależność narzuca nauczycielowi, jeżeli lektura ma objąć tylko ułamek dzieła, obowiązek treściwego zaznajomienia uczniów z całością i wskazanie miejsca, które w niej wyjątek zajmuje. Jeżeli lektura szkolna obejmuje całość większego utworu, sposób odczytania podsuwa nam sam autor przez podział na rozdziały, księgi, akty, sceny. Ciekawość młodego czytelnika zostaje wówczas częściowo zaspokojona i nie przeszkadza w analizie szczegółów, które znów na tle dość wyodrębnionej i w sobie zamkniętej całości, uchwyconej coprawda pobieżnie, interesują bardziej, nabierają wyrazistości i właściwego znaczenia. Jednocześnie trudności zostają przezwyciężane przez wspólną analizę, że tak powiem, na gorąco, w pierwszym impecie i nie powodują

długotrwałych, stopniowo komplikujących się nieporozumień, jakie wywołać może czytanie całości bez odpowiedniego przemyślenia części. Rozdziały czy księgi zbyt obszerne należy rozbić w czytaniu na drobniejsze fragmenty, pamiętając jednak o tem, by stanowiły one z tych lub owych względów wyraźną całość. Krótsze utwory z wyłuszczonych już przyczyn należy odczytywać najpierw w całości, poczem dopiero przystępować do odczytywania i analizy ustępów. Rozpoczynanie od czytania i analizowania wiersza za wierszem wogóle zasługuje na potępienie. Trzymana niejako na sznurku myśl ucznia porusza się w próżni, nie chwytając zarysów budowy i sensu pracy, wyobraźni brak podniety, uczucia są stłumione; klasę opanowuje nuda, zniechęcenie. Odczytywanie dłuższej całości po dokonaniu szczegółowego rozbioru byłoby przedłużaniem nad miarę pracy i niepotrzebnem nużeniem umysłów młodzieży, zwłaszcza gdy analiza była dość szczegółowa i głęboka, synteza żywa; przy krótszych natomiast utworach lub niewielkich częściach obszernego utworu można sobie na to pozwolić. Czytanie takie, dokonywane przez uczniów: jednostkowe, chóralne, dialogowane jest koniecznym wstępem do uczenia się na pamięć, dopóki młodzież nie zostanie dostatecznie przygotowana do samodzielnej pracy w tym kierunku.

Z kolei nasuwa się drugie zagadnienie, kto p i e r w s z y ma głośno w klasie odczytywać tekst, przeznaczony do rozbioru: uczniowie czy nauczyciel. Zważywszy, jak wiele pracy wymaga opanowanie techniki sztuki czytania, jakiego potrzeba wniknięcia w intencje autora, aby dzieło głosowo interpretować, ile czasu poświęcić na to należy, będziemy musieli wypowiedzieć się stanowczo przeciw powierzaniu tego zadania nieprzygotowanemu uczniowi. Weźmy dla przykładu krótką bajkę Krasickiego „Strzelec i pies“:

„Uciekł wyżeł od strzelca, błąkał się dni kilka,
Nakoniec znalazł pana i przystał do wilka.
Gonił sarny, zające, do kaczek się skradał;
Ale co tylko zdobył, wszystko to pan zjadał.
— Zła to służba, rzekł zatem, gdzie korzyść nie czeka;
Bił pan dawny, lecz karmił; wróćmy się do człeka”.

Co wiersz, niemal co słowo nastręczają się tu wątpliwości co do miejsca akcentu i jego siły. Który z wyrazów akcentować najmocniej: „uciekł“, „wyżeł“ czy „od strzelca“,

dalej „błąkał się“ czy „dni kilka“; „nakoniec“, „znalazł“ czy „pana“ i t. d.? A jakie trudności w intonacji uczuciowej nasuwa wiersz: „Nakoniec znalazł pana i przystał do wilka“, gdzie naiwne zadowolenie wyżła sąsiaduje z zapowiedzią kolizji i pobłażliwym uśmiechem autora!

Jeżeli nauczyciel posiada dar i przeszedł odpowiednią szkołę, a przejść ją powinien, ma tu doskonały sposób ożywienia lekcji, pociągnięcia uczniów ku sobie i za sobą, ułatwienia pracy przy rozbiorze utworu, dobre bowiem czytanie, każdy to wie z doświadczenia, zastępuje w połowie przynajmniej analizę i razem syntezę. Inaczej porusza się myśl, krew szybciej krąży w żyłach, gdy zamiast bezradnego jąkania się ucznia, błędnych akcentów, fałszywego patosu lub nudnej monotonji usłyszymy naprawdę z duszy płynące, żywe słowo. A chociażby nawet nauczycielowi nie udało się wydobyć na jaw wszystkich odcieni uczucia, co jest rzeczą wysokiego artyzmu, dość, gdy w jego interpretacji myśl jasno wybłyska, i obraz układa się w wyrazistą całość. Ale najgłębsze nawet rozumienie utworu nie zastąpi daru wypowiedzenia i długotrwałego wyrabiania techniki czytania. Cóż wówczas ma czynić nauczyciel, co ma czynić, jeżeli czuje, że jego czytanie męczy, nuży, nudzi? Uciec się będzie musiał do pomocy uczniów, zobowiązując zdolniejszych do opracowania poszczególnych ustępów, które po ich czytaniu poddane zostaną analizie; wówczas też znajdzie się sposobność poprawienia wszystkich błędów ich interpretacji.

Do najtrudniejszych i bardzo subtelnych zagadnień lektury szkolnej należą objaśnienia rzeczowe i językowe. Tu nie wystarcza zwykłe doświadczenie pedagogiczne, znajomość ogólnego poziomu klasy, szybkość i łatwość orjentacji, nie wystarcza nawet nieoceniony a rzadki dar pedagoga — zdolność samoprzemiany, stawania na stanowisku ucznia, oglądania przeszkód życia i pracy jego oczyma, jego umysłem. Niejako z piórem w ręce musi nauczyciel przejść przeznaczony do czytania utwór, ważąc i rozważając słowo za słowem, aby nie pominąć najdrobniejszego szczegółu, który mógłby uczniowi zamącić zrozumienie. Na każdym bowiem kroku czyha niebezpieczeństwo poddania się złudzeniu, że co zrozumiałe, a tem bardziej co jasne jak słońce dla nas, to zrozumiałe i jasne dla innych, choćby temi innemi były dzieci.

Łatwo rozstrzygnąć, że w tekście Konopnickiej:

„A jak poszedł król na wojnę,
Grały jemu surmy zbrojne...“

wyrazy „surmy zbrojne“ domagają się objaśnienia w każdej klasie, i odwrotnie, w wierszu z „Powrotu Taty“:

„Pójdźcie, o dziatki, pójdźcie wszystkie razem
Za miasto pod słup na wzgórek...“

wyraz „słup“ nie potrzebuje objaśnienia w żadnej klasie szkoły średniej. Trudniej już dostrzec, iż w tym samym utworze nie można pozostawić bez objaśnień wyrazów: „koronki“, „c u d o w n y o b r a z“, „suknia“, „plugawa“ i t. d., a w takiej „Katarynce“ Prusa wyrazu „katarynka“. Któż nie zna katarynki?!—gotowiśmy zawołać, a jednak dość spojrzeć naokoło, wsłuchać się w głosy podwórza i ulicy, aby się przekonać, że dawno minął czas, kiedy katarynki, uwieczniane ołówkiem Kostrzewskiego, Pillatiego, były czemś nieodłącznem od życia Warszawy, że, jeżeli nie wymarły, zmiecione przez huragan gramofonowy, to są na wymarciu, a z licznej niegdyś rzeszy kataryniarzy dziś tułają się już tylko po Polsce ostatni Mohikanie.

Rozmiary i forma objaśnienia zależą, naturalnie, od poziomu klasy, od objaśnianej rzeczy i w dużej mierze od roli, jaka tej nieznanej rzeczy lub nieznanemu wyrazowi w utworze przypadła.

W apostrofie „Improwizacji“ do pieśni:

„Pieśni ma, tyś jest gwiazdą za granicą świata!
I wzrok ziemski, do ciebie wysłany za gońca,
Choć szklane weźmie skrzydła, ciebie nie dolata...“

wyrazy „choć szklane weźmie skrzydła“ w klasie szóstej, siódmej łatwo zbyć jednem słowem „teleskop“, ale przy wyrazach:

„Ja, mistrz! Ja, mistrz, wyciągam dłonie,
Wyciągam aż w niebiosa i kładę me dłonie
Na gwiazdach, jak na s z k l a n y c h h a r m o-
[n i k i k r ę g a c h“. .

niepodobna poprzestać na pobieżnem określeniu „instrument muzyczny“, skoro poeta snuje dalej porównanie szczegółowo:

„To nagłym, to wolnym ruchem
Kręcę gwiazdy moim duchem...

> Odjąłem ręce, wzniosłem nad świata krawędzie,
> I kręgi harmoniki wstrzymały się w pędzie"...

Podobnie dokładnego i obszernego objaśnienia albo przynajmniej przypomnienia wiadomości z lekcyj historji domagają się zawierające całą kartę dziejów narodowych wiersze „Pana Tadeusza":

> „Knieje! do was ostatni przyjeżdżał na łowy,
> Ostatni król, co nosił kołpak Witołdowy,
> Ostatni z Jagiellonów wojownik szczęśliwy
> I ostatni na Litwie monarcha myśliwy".

Im bardziej cofamy się wstecz w dziejach naszej literatury, tem więcej miejsca zajmuje komentarz językowy. Nie tylko formy, ale i znaczenia wyrazów podlegają ewolucji, i uczeń niejednokrotnie wpada w błąd, biorąc za jedno znaczenie dzisiejsze i dawne. Reja „dowcip" w zdaniu: „Ile słychamy o tych, co dalej, niż w Polszcze bywają, tedy postronni narodowie język (a podobno i dowcip) polski na małej pieczy mają", znaczy zupełnie co innego, niż dowcip dzisiejszy. Bogusławski pisze o Emilji Galotti: „Ta komedja— często powtarzana była tak dla z a b a w n e j swojej osnowy, jako i dla wybornego wystawienia". Oczywiście wyraz „zabawny" użyty tu został w innem znaczeniu, jak dzisiaj. Brak objaśnienia wyrazu „prawie" w psalmie Kochanowskiego:

> „Kto się w opiekę poda Panu swemu,
> A całem prawie sercem ufa Jemu"...

może pozostawić ucznia w mniemaniu, że nie całem sercem należy ufać Panu — zdaniem Kochanowskiego. Z takiego nonsensu wyniknie też i odpowiednio błędna interpretacja rytmiczna.

Nieraz znaczenie wyrazu nie uległo całkowitej zmianie, różnice jednak są o tyle wybitne, iż należy je przynajmniej zaznaczyć. Zakres pojęcia ojczyzny u genjalnego kaznodziei niepodległej Polski i w natchnionych utworach urodzonych w niewoli, okutych w powiciu natchnionych naszych wieszczów różnią się między sobą głęboko.

F. Brunot w swoich „Explications françaises" (str. 115) [1]) podaje godny zalecenia sposób odkrycia trudności, tkwiących

[1]) Revue Universitaire 1915. N 2 (113—128), N 3 (263—287).

w języku utworów dawniejszych, radzi mianowicie stale przekładać je na język dzisiejszy. Wówczas uwypuklą się wszystkie różnice, a to uwypuklenie stanie się drogowskazem pracy komentatorskiej nauczyciela.

Pozorne komentarze realne tworzą nieraz objaśnienia, wskazujące stosunki, na których podłożu utwór powstawał. Pasja objaśniania, ogarniająca czasem nauczyciela czy komentatora, może zaćmiewać zdolność subtelnego wnikania w intencje autora i prowadzić do zbytecznych i szkodliwych objaśnień. Oprócz niewielu wyjątkowych wypadków zwykle dzieło poetyckie dość wyraźnie ujawnia, jakiego uzupełnienia wiadomościami o życiu współczesnem czy minionem jego własne życie się domaga. Dobrej ilustracji dostarcza „Kordjan." Rzeczą jest jasną, że sąd nad wybitnemi osobistościami z 1831 w „Przygotowaniu" nie byłby zrozumiały, i aluzje traciły sens dla człowieka, nie znającego epoki, gdyby nie komentarz. Ale czy „Prolog" nie mógłby się obyć bez wyjaśnienia, czyją maską mają być jego „osoby"? Czy nie wystarcza, że pierwsza jest wcieleniem ekstazy, druga satyrą na ekstazę, a trzecia odwróceniem się od satyr i ekstaz i zejścia do „prostej powieści"? Jeżeli tu można się jeszcze wahać, żadnego wahania nie może być w trzecim wypadku. Otwieram książkę na scenie pierwszej aktu pierwszego i czytam:

> Kordjan.
>
> „Zabił się młody..."

Tu znajduję odsyłacz i u dołu objaśnienie (w cytowanem wydaniu warszawskiem z r. 1915): „Ludwik Spitznagel, przyjaciel Słowackiego w młodości † 1827)."

Jakto, Kordjan myśli o Spitznaglu? Ależ wyraźne nieporozumienie.

Słowacki wielokrotnie myślał o Spitznaglu, o jego śmierci samobójczej, i w transpozycji poetyckiej odpowiednikiem tych przeżyć jest zapewne myśl Kordjana o jakimś młodym samobójcy. Jeżeli chodzi o wskazanie typu człowieka, motywów zamachu samobójczego, o ileż więcej od suchej notatki mówią zwięzłe słowa Kordjana:

> „Była to dla mnie posępna przestroga,
> Abym wnet gasił m y ś l i z a p a l o n e"...

Nazwisko Spitznagla, wpadające tu niespodzianie, kieruje uwagę naszą w inną stronę; znika nam z oczu dom, stara lipa, dziedziniec na tle stawu, pól i lasów sosnowych, zapominamy o młodym 15-letnim chłopcu, co tam leży pod drzewem zadumany, bo oto wzmianka komentatora zmusiła nas uprzytomnić sobie romantyczne przyjaźni i smutek życia poety. Powrót z tej wycieczki myślowej do wsi rodzinnej Kordjana wymaga od nas teraz pewnego wysiłku, a zaznajomienie się z tym niezwykłym chłopcem tak, jakbyśmy go raz pierwszy oglądali, to jest właśnie tak, jak tego pragnął poeta, staje się już prawie rzeczą niewykonalną dla umysłu, zainteresowanego spowiedniczym charakterem utworu. Gdyby chodziło o jakieś nazwisko, o realnie istniejącego człowieka, byłby poeta podszepnął je tak, jak w „Przygotowaniu“ lub wprost wymienił je, jak Mickiewicz w „Dziadach“:

„Wywiedli Janczewskiego... poznałem: oszpetniał,
Sczerniał, schudł, ale jakoś dziwnie wyszlachetniał...“

O kilkadziesiąt wierszy dalej przy słowach:

„Jam się w miłość nieszczęsną całem sercem wsączył“...

znów odsyłacz i objaśnienie: „Miłość do Laury, pod której imieniem przedstawia poeta Ludwikę Śniadecką.“ Obie informacje zbędne i szkodliwe. Niecierpliwy komentator poprostu nie chce czekać, aż poeta wykona swój zamiar, stopniowo rozwinie wątek i wyprowadzi osobistości, on je sam prezentuje. Wszak Laury jeszcze nie znamy; o niej dowiemy się w czasie, który poeta uzna za właściwy, i w sposób, jaki poeta uzna za odpowiedni. Lecz komentator posuwa się jeszcze dalej, udziela nam bowiem ostrzeżenia, żebyśmy się nie łudzili, bo, chociaż będzie ona nosiła imię Laury, nie będzie to żadna wyimaginowana Laura, ale Ludwika Śniadecka. W ten sposób zostaliśmy całkowicie przekonani, że „Kordjan“ jest autobiografją, pamiętnikiem Słowackiego. Teraz już interesuje nie postać Kordjana dla niej samej i „Kordjan“ jako dzieło sztuki, zaciekawia nas to światło, które utwór rzuca na poetę. W ten sposób wytwarza się chaos, zagadnienia wtórne, trzecio- i czwartorzędne wybijają się na czoło wbrew intencjom artysty i przeznaczeniu sztuki. Gdybyśmy bowiem zapytali w tej mierze o zdanie wielkich twórców, odpowiedzieliby nam z pewnością słowami poety, streszczającemi niejako całą sumę żądań, zwracanych do ogółu: „Jakiego czytelnika pragnę? Takiego, któryby zapomniał o mnie, o sobie, o całym świecie, a żył tylko mojem dziełem.“

W interpretacji poetyckiej Goethego brzmi to tak: „Albowiem to jest dążeniem sztuki, aby człowieka wznieść ponad niego, oderwać go od ziemi; musi on wyrzec się bez wahania poczucia rzeczywistości, a wówczas czuje, jak wznosi się w górę. W tych wyższych dziedzinach ucho słyszy subtelniej, wzrok sięga dalej, biją swobodniej serca“ [1]).

Uwagi powyższe prowadzą do ważnej zasady — przestrzegania przy rozbiorze wyraźnej granicy między życiem poety i życiem stworzonego przezeń świata. Dopiero po dokonaniu rozbioru, gdy dzieło stanie się własnością duchową uczniów, wyczerpane... na razie, jest miejsce i czas, o ile czasu starczy, i jeżeli leży to wyraźnie w zamiarach nauczyciela, na zmianę stanowiska estetycznego na stanowisko poznawcze, stanowiska idealnego, czującego i myślącego głęboko czytelnika na stanowisko badacza. Wówczas dopiero wolno dać folgę zainteresowaniom psychologicznym, biograficznym, socjologicznym, historycznym i wszelkim innym bez szkody dla dzieła.

Na granicy pomiędzy komentarzem językowym a właściwym rozbiorem literackim znajdują się te wypadki, gdy poszczególne wyrazy są znane, tylko połączenie ich w zdaniu wywołuje trudność zrozumienia lub dwuznaczności. Klasycznego przykładu dostarcza początek „Ody“ według tradycyjnego tekstu. Słowa:

„Bez serc, bez ducha, to szkieletów ludy!“

---

[1]) Prolog zu Eröffnung des Berliner Theaters, im Mai 1821. III. Muse. W oryginale brzmi to tak:

„Denn das ist der Kunst Bestreben,
Jeden aus sich selbst zu heben,
Ihn dem Boden zu entführen;
Link und Recht muss er verlieren
Ohne zauderndes Entsagen;
Aufwärts fühlt er sich getragen!
Und in diesen höhern Sphären
Kann das Ohr viel feiner hören,
Kann das Auge weiter tragen,
Können Herzen freier schlagen.“

mogą mieć dwa znaczenia: ludzie, pozbawieni serca, ducha, są ludem szkieletów, albo otaczający mnie świat to świat bez serc, bez ducha, to ludy szkieletów. W pierwszym wypadku zdanie poety byłoby wypowiadaną na zimno najpowszedniejszą banalnością, w drugim okrzykiem potępienia, pogardy, zniechęcenia do otaczającego świata, w pierwszym wypadku nie miałoby żadnego związku z ciągiem dalszym zwrotki, w drugim jest naturalnym początkiem: poeta odtrąca do siebie zimny świat, by wzlecieć w krainę ułudy. Pierwotna redakcja, jak wiemy, brzmiała:

„Tu bez serc i bez ducha,—tu szkieletów ludy!"

Dwojaką interpretację umożliwia wyjątek z błogosławieństwa Ojca chrzestnego w „Nieboskiej", możemy bowiem czytać:

„...Pamiętaj, że ojczyznę kochać trzeba i że nawet za o j c z y z n ę zginąć jest p i ę k n i e..."

albo

„Pamiętaj, że ojczyznę kochać trzeba i że n a w e t za ojczyznę z g i n ą ć jest pięknie",

i tylko pewne, dość powierzchowne zresztą wniknięcie w tok myśli i psychologję „chrzestnego" wskaże słuszność drugiej interpretacji.

Ulgę w pracy komentatorskiej nauczycielowi klas wyższych przynoszą liczne wydania komentowane autorów. Pod tym względem znajduje się on w szczęśliwszem położeniu, niż nauczyciele klas niższych, dla których wypisy i wydania tekstów zwykle albo wcale nie posiadają objaśnień, albo posiadają bardzo niewystarczające. Chociaż w ostatnich czasach i tu należy zanotować poprawę.—W wielu wydaniach autorów tekst utworu poprzedza wstęp, mający ułatwiać pracę czytelnikowi. Poprawnego wydania tekstu z gruntownym i wyczerpującym komentarzem realnym i językowym potrzebuje badacz, nauczyciel i uczeń. A jak się ma rzecz z owemi wstępami? Weźmy przykład z rzeczywistości: „Arcydzieła pisarzy polskich i obcych... dla szkół średnich i zakładów pokrewnych" czyli t. zw. bibljoteczkę Westa. Wstępy, układane mniej więcej według jednego wzoru, zawierają: całość lub część życiorysu autora utworu, genezę dzieła,

źródła, reminiscencje, rozbiór utworu, złożony z charakterystyki osób z podaniem miejsc, na których się charakterystyka opiera, z przedstawienia rozwoju akcji, rozważań, dotyczących miejsca i czasu akcji, wreszcie pobieżnego przeglądu wad i zalet utworu, właściwości stylu, języka; zamyka rzecz spis najlepszych opracowań. Cała praca, której ma dokonać uczeń pod kontrolą nauczyciela, okazuje się zbyteczną, a radosne godziny obcowania bezpośredniego z dziełem zostają unicestwione przez skierowanie uwagi na rzeczy uboczne, zagadnienia historyczno-literackie. Wszystkie zarzuty, zwrócone przeciw kursowi historji literatury, dają się zastosować do takich wstępów [1]).

Wydania szkolne domagają się innego opracowania. Chodzi tu mianowicie o podanie po tekście i komentarzu takiego materjału, który, zmuszając do pracy myśl, wyprowadzałby czytelnika poza utwór, podniecałby jego zainteresowania psychologiczne, społeczne i prowadził do syntezy historyczno-literackiej. Znaleźć się więc w takiem opracowaniu powinien życiorys poety z podkreśleniem momentów, decydujących w życiu i twórczości, daty powstawania utworu, portrety autora z epoki powstania dzieła, miejsca, gdzie utwór się zrodził, które zobrazował, wyznania autora co do genezy dzieła, wiarogodne wiadomości, podane przez krewnych, przyjaciół, podobizny ludzi, którzy oddziaływali na autora w okresie tworzenia dzieła, najważniejsze wyjątki z utworów, wywierających wpływ na genezę utworu, sąd autora o dziele, poglądy współczesnych, późniejszych, stosunek do dzieła najwybitniejszych umysłów, charakterystyczne wyjątki z utworów, na których odbił się wpływ dzieła, reprodukcje rzeźb, obrazów, które zaczerpnęły zeń temat, wskazanie utworów muzycznych, dla których dzieło było natchnieniem. Taki materjał z pierwszej ręki, zaostrzając zdolność obserwacyjną przez wyszukiwanie podobieństw i różnic, trzymając w napięciu ciekawość ucznia, ćwicząc jego praktyczną umiejętność psychologiczną, pozwoli mu zrozumieć utwór jako wypadkową różnorodnych sił i zważyć jego znaczenie jako żywej energji.

[1]) Krytykę niemieckich wydań szkolnych typu, o jakim tu mowa, znajdzie czytelnik u Greyerza (str. 323—325) i u G. Wendta w jego „Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts"... (München. Beck 1905. Str. 63—65).

Równie zawiłą i subtelną, jak sprawa liczby i jakości objaśnień, jest sprawa czasu, w którym należy ich udzielać. Sporo dróg stoi tu otworem, a wybór trudny: nauczyciel może dać komentarz przed pierwszem czytaniem, podczas czytania, po niem, może kombinować te sposoby, wreszcie wolno mu narazie komentarz pominąć rozmyślnie bądź dlatego, iż uczniowie sensu się domyślą, bądź że drobne niedokładności i braki w zrozumieniu nie przyniosą większego uszczerbku ujęciu ogólnego toku myśli i biegu uczuć, o które właśnie przy pierwszem czytaniu chodzi.

Wyłączne objaśnienia przed czytaniem dają się zastosować tylko przy niewielkich utworach, chociaż i tu, ogólnie rzeczy biorąc, spotykają się z poważniejszemi zarzutami. Uczeń skłonny jest przypisywać takim objaśnieniom szczególne znaczenie, chociaż dotyczą one nieraz drobnego szczegółu, im obszerniejsze, tem więcej pochłaniają one jego uwagę, oczekuje więc miejsca ich zastosowania, pomijając rzeczy ważniejsze w utworze. Z drugiej strony objaśnienia te, dawane bez nici łączącej, pozbawione właściwego tła, padając na grunt nieprzygotowany, słabo więzną w umyśle, ulatniają się łatwo, wyparte przez wrażenia lektury, i gdy je przyjdzie zużytkować, uczeń poszukuje ich w pamięci, a wysiłek i czas, poświęcony na tę pracę, uniemożliwia śledzenie czytanego wątku.

Dłuższe i liczniejsze luźne objaśnienia nużą i nudzą ucznia, złym są więc przygotowaniem do lektury.

Zwięzły, sprowadzony do minimum komentarz w toku czytania ma tę wyższość, że naturalnie zaspokaja ciekawość ucznia, rozwiewa pewne zaniepokojenie chwilowe, rozświetla obraz lub myśl, a jednocześnie uzyskuje uzupełnienie i właściwe wycieniowanie przez zespół z odpowiednią częścią tekstu. I ten jednak sposób, stosowany wyłącznie, spotyka się z licznemi zastrzeżeniami ze stanowiska pedagogicznego i estetycznego. Pierwsze czytanie ma, jak widzieliśmy, ukazać uczniowi całość utworu, nie pozwolić mu zatrzymywać się na szczegółach, dać ogólne wrażenie, zaciekawić, porwać, olśnić. Wśród tego pędu i wezbrania uczuć, gdy zainteresowanie prze ucznia naprzód, a wyobraźnia przerzuca go w „rajską dziedzinę uludy", gdzie niema klasy, książek, nauczyciela, stopni, egzaminów, w takiej chwili natrętne wtrącanie co chwila trzech groszy komentatorskich jest

dla nauczyciela bezpłodnym wysiłkiem Syzyfa, a dla uczniów męczarnią, graniczącą z mękami Tantala, gdy nieprzezwyciężona siła usuwa im nieustannie od łaknących ust słodki owoc z drzewa sztuki. Natomiast tam, gdzie uczucie spokojne, gdzie na czoło wysuwa się moment myślowy, zarzuty te upadają, i objaśnienia, ale zawsze zwięzłe, przerywające lekturę, nie przynoszą dotykalnej szkody wrażeniu.

Sporo materjału komentatorskiego można nieraz przenieść do drugiego czytania i rozbioru. Składają się na to rozmaite przyczyny: bądź to, że szczegół jest zbyt małej wagi, bądź że uczniowie rzecz, znaczenie wyrazu choć pobieżnie i niewystarczająco, ale znają, bądź że tekst narazie dostateczne na niezrozumiałe miejsce rzuca światło. Tak np. obszerne wyjaśnienie szklanej harmoniki — wracam do dawnego przykładu—zarówno przed czytaniem „Improwizacji", jak w jego toku byłoby nonsensem, zwięzłe zaś jest niepotrzebne, gdyż ze słów poety jasno wynika, że chodzi tu o instrument muzyczny; szczegółowo należy przeto wyjaśnić rzecz już podczas analizy. Podobnie w zakończeniu monologu Kordjana na Mont-Blanc:

> „Duch rycerza powstał z lodów...
> Winkelried dzidy wrogów zebrał i w pierś włożył,
> Ludy! Winkelried ożył!
> Polska Winkelriedem narodów..."

osobistość Winkelrieda o tyle wyjaśnia tekst, że gruntowne objaśnienie należy odłożyć do rozważania szczegółowego.

Mądry układ komentarza, mądry pedagogicznie—w stosunku do uczniów, i mądry estetycznie—w stosunku do dzieła, odpowiednia jego forma są to często już prace, wkraczające niemal w granice artyzmu. Rozważmy dla próby trudności, które nasuwa komentarz „Grobu Agamemnona", czytanego, przypuśćmy, w klasie VII-mej.

Objaśnienia lub przypomnienia domagają się następujące wyrazy i zwroty: Agamemnon, jego grób, Atrydzi, grota druidyczna, Elektra, bieląca płótno, pracowna Arachna, cząbry, rapsod, kuszcz, harfa Homera, Termopile, Cheronea, Leonidas, Dejaniry paląca koszula, muł styksowy, wężowe rózgi Eumenidy, Prometeusz, trzeba się załamać koniowi, zwinąć się w łęk. Rozejrzenie się ściślejsze w komentarzu prowadzi do wniosku, że rozróżnić w nim można pewne wyraźne grupy. Pierwszą tworzą Atrydzi, Agamemnon, jego

grób, Elektra, Eumeindy, ich wężowe rózgi, Styks. Z niemi wiąże się naturalnie przypomnienie harfy Homera, ona to bowiem wyśpiewała w przepysznej XI pieśni „Odyssei“ spotkanie Odysseusza ze zmarłymi towarzyszami, między którymi znajduje się i Agamemnon.

„Widziałem, jak Atrydy duch przyszedł posępny,
A z nim pomknął i orszak duchów nieodstępny
Tych wszystkich, co w Egista zamku dali głowy...
Ledwo krwi się tej napił cień Agamemnowy,
Wraz mię poznał, w głos łzami zaszlochał rzewnemi,
Ręce ku mnie wyciągnął, chcąc przygarnąć niemi.
Lecz darmo! już z nich siła życia uleciała,
Dająca niegdyś gibkość członkom jego ciała.
Na ten widok serdeczne łzy mi się polały...“

Z ust samego Agamemnona dowiadujemy się tu o tragicznej doli wodza wyprawy trojańskiej.

Na drugą grupę objaśnień składają się Termopile, Leonidas, Cheronea, rok 1831. W trzeciej znajduje się Prometeusz; czwarta obejmuje luźne wiadomości o Arachnie, Dejaniry koszuli palącej, grocie druidycznej, cząbrach, objaśnienia zwrotów: „trzeba się załamać koniowi“ i „zwinie się w łęk‘.

Łatwo na pierwszy rzut oka ocenić, iż grupy te nierówne mają znaczenie dla zrozumienia idei przewodniej, nastroju utworu, poszczególnych myśli i nastrojów cząstkowych. „Grób“ jest utworem liryczno-refleksyjnym o charakterze egotyczno-patrjotycznym. Ze splecenia tych żywiołów wynika trzyczęściowa kompozycja całości. W części pierwszej egotycznej czysta liryka pierwszych zwrotek ustępuje miejsca przygnębiającej refleksji, z której poeta wyrywa się okrzykiem „Na koń!“. Tu następuje przejście do części drugiej, patrjotycznej, gdzie na falach wzburzonego uczucia rozwija się uderzające przeciwstawienie Termopil, Cheronei, roku 31-go, aby w zakończeniu połączyć się znów z motywami osobistemi. Częścią ogniskową jest część druga, streszczająca się niejako w wierszu:

„Ja tam nie będę stał przed Grecji duchem...“

Luźnie związana z częścią pierwszą, niezbędna jest dla zrozumienia ostatniej. Komentarz do niej rozstrzyga o zrozumieniu myśli głównej utworu i zasadniczego nastroju.

Drugie z rzędu miejsce co do znaczenia dla wyjaśnienia idei całości zajmuje objaśnienie mitu o Prometeuszu. Część pierwsza niezrozumiała byłaby zupełnie bez znajomości dziejów rodu Atrydów, wiadomości o grobie Agamemnona, Mycenach i t. p. Z czwartej grupy objaśnień do wyjaśnienia przed pierwszem czytaniem lub w jego toku nadaje się tylko Arachne i Dejanira, inne wyrazy i zwroty o tyle tłumaczą się same w związku z tekstem, że można je narazie pominąć. Głębia nastroju początkowego, zarówno jak gwałtowność wylewu, wybuchowość części środkowej i ostatniej nie pozwalają na przerywanie czytania objaśnieniami, wszystkie one przeto muszą poprzedzać lekturę, jeżeli ta odbywa się w klasie. — Jakiż tedy ustalić porządek trzech grup komentarza? Jeżeli uwzględnimy, że dzieje Prometeusza, Atrydów, Arachny należą do świata mitologji greckiej, nasuwa się słuszne przypuszczenie, że należałoby je razem omówić. W takim komentarzu losy Arachny dałyby się złączyć z losami Prometeusza, ilustrują bowiem stosunek bogów do jednostek wybitnych, na innej nieco podstawie można dołączyć tu mit o Dejanirze; trudniej już odnaleźć nić, wiążącą te mity z zabójstwem Agamemnona.

Teraz pozostaje już tylko rozstrzygnąć pytanie, od której z dwóch grup objaśnień należy zacząć, inaczej stawiając kwestję, która grupa ma bezpośrednio poprzedzać czytanie. Ta, naturalnie, która lepiej przygotowuje lekturę, do niej odpowiednio nastraja. Zważywszy, że przeciwstawienie Cheronei, Cheronei greckiej i polskiej, Termopilom, które poeta w pięciu zkolei zwrotkach kładzie na czele, jakby je chciał wrazić w pamięć, w myśl, w duszę czytelnika, że to przeciwstawienie jest punktem centralnym „Grobu“, przychodzę do wniosku, iż rozważanie wstrząsających do głębi słuchacza walk o wolność Grecji i Polski stanowić winno najwłaściwsze i najbliższe tło dla lektury. Objaśnienia mitologiczne w ten sposób przesunęły się na początek. Do czego je nawiązać, to zależy od toku poprzedniej pracy. Zupełnie naturalnym wstępem byłaby wzmianka biograficzna o podróży Słowackiego po Grecji, o tem, jak był wewnętrznie do niej przygotowany, co odczuwał, dotknąwszy stopą ziemi klasycznej, czem żyła tu jego myśl i wyobraźnia, jak zmartwychwstawał w nim świat mitów, tutaj przeżywany niejako na realnym gruncie, jak jego polska dusza smutna i sa-

motna przyniosła tu ze sobą zagadnienia smutku, samotności własnej i niedoli narodowej.

Nauczanie polskiego i literatury oprócz gruntownego wykształcenia specjalnego językowego, literackiego i historyczno-literackiego wymaga większej niż przy każdym innym przedmiocie wiedzy encyklopedycznej, na niższych bowiem stopniach nauka ta jest w znacznej mierze nauką o rzeczach, na wyższych zetknięciem się z całym światem przez pryzmat wizji poetyckiej. Ale encyklopedyczna wiedza daje tylko i pierwsze wskazówki nauczycielowi. Aby komentarz posiadał niezbędną jasność, ścisłość, dokładność, aby zwięzłość nie stawała się w nim powierzchownością, domaga się on sumiennego opracowania. Nauczyciel nie może dowierzać tylko wiadomościom, zebranym w czasie studjów średnich i wyższych i później przygodnie, nie może poprzestać również na encyklopedji i słowniku, bo te rzadko wybawią go całkowicie z kłopotu. Zżycie się zupełne z przedmiotem, niezbędne dla swobody ruchów, dla możności oświetlania go z tej strony, która odpowiada potrzebom tekstu, takie zżycie jest zawsze wynikiem badań gruntowniejszych; konieczność wniknięcia lepszego w rzecz narzuca się tem bardziej, że nauczyciel ma przed sobą nie tubę fonografu, ale gromadkę zainteresowanych ludzi, nie szczędzących pytań. Im nie wystarczy np. objaśnienie na tle wierzeń greckich Styksu, Eumenid; należy wyraźnie rozświetlić, który moment wyrabiającego się stopniowo pojęcia religijnego przyswoił sobie poeta, w jakim stosunku obraz, stworzony przez niego, np.: „Lecz ciebie przepędzi ma dusza, Jak E u m e n i d a, przez wężowe rózgi...“ lub „Naga, w s t y k s o w y m w y k ą p a n a m u l e“, pozostaje do stworzonych przez wyobraźnię Greka: czy jest ich wiernem odbiciem, czy je przetwarza, w jakim stopniu. Dlaczego np. Elektra Słowackiego bieli płótno, wyjaśnia nam tekst „Elektry“ Eurypidesa, gdzie córa Agamemnona, która gwałtem została przez Klitemnestrę i Egistosa wydana za mąż za ubogiego, acz zacnego rodu wieśniaka, tak żali się niepoznanemu bratu:

„Opisz Orestesowi mój i ojca ucisk,
Naprzód, w jakiem odzieniu na slocie dni pędzę
I w jakiej zabrudzona zamieszkam lepiance,
Ja, co do królewskiego nawykłam pałacu.
A s a m a s o b i e p r z ę d ę o d z i e n i a, ażeby

Mieć czem pokryć swą nagość i nie być obdartą.
Sama też wodę sobie przynoszę ze zdroju...“
(Przekład Z. Węclewskiego).

W tej samej Elektrze Eumenidy noszą nazwę „wężorękich“, jak tłumaczy Węclewski χειροδράκοντες, albo jak u Kasprowicza „wężoramiennych.“

„...Ty zasię do ziemi
Uciekaj ateńskiej! Coprędzej! przed temi
Uciekaj sukami, albowiem w te tropy
Gnać będą za tobą, o twoje się stopy
Ocierać te czarne, te wężoramienne
Potwory, w owoce twej zbrodni tak plenne...“

zwraca się Kastor do Orestesa w zakończeniu tragedji.

W celu unaocznienia rzeczy, domagających się komentarza, bardzo pożytecznym środkiem jest zastępowanie, gdzie można, słowa pokazem z objaśnieniami: przedmiotem, ryciną, fotografją, rysunkiem na tablicy, mimiką, śpiewem, muzyką, jeśli tekst tego potrzebuje, a okoliczności pozwalają. W „Grobie Agamemnona“ mnóstwo miejsc domaga się niemal komentarza ilustrowanego: takie np. ruiny Mycen, t. zw. grób Agamemnona, Styks, Eumenidy, mit o Agamemnonie, Prometeuszu, widok Termopil, Cheronei i t. p. Zamiłowani w swej pracy nauczyciele latami gromadzą potrzebny do objaśnień materjał, troski o to nie zrzucając na zarząd szkoły, która jest obowiązana do nabywania pomocy naukowych, ale nie może szperać po starych szpargałach, wertować czasopism, ksiąg, tek, prospektów, przeszukiwać zbiorów antykwarskich, aby dostarczyć na żądanie potrzebnej ilustracji.

Komentarz nie może zostawiać w umyśle ucznia żadnej wątpliwości, żadnego mglistego osadu, gra on bowiem nie tylko rolę służebną, jako środek pomocniczy, umożliwiający swobodne, pełne przeżycie utworu, lecz jest nadto okazyjnem udzielaniem wiadomości o świecie, a te, jak cała wiedza ucznia, powinny posiadać cechę gruntowności i trwałości. Zły, pobieżny komentarz, nie zbogacając wiedzy młodzieży, sięga ujemnemi skutkami głęboko w całe ich życie wewnętrzne: przyzwyczaja do powierzchowności, lekceważenia obrazu poetyckiego i słowa wogóle, wpaja przekonanie, iż taka pozorna znajomość rzeczy wystarcza, unicestwia samokrytycyzm, powagę wymagań, stawianych zdobywanej nauce i zdobytym zasobom umysłowym.

IV.

Znaczenie obrazu poetyckiego. Postaci, akcja, myśl główna, pogląd na świat, nastrój ogólny.

Poezja zapomocą słów przenosi nas w dziedziny odmienne od tych, które nas otaczają. Tracąc pod nogami grunt realny, zdobywamy jednak w tych dziedzinach inne, pewne lub mniej pewne zależnie od naszej wrażliwości oparcie dla stóp. W pracy szkolnej nauczyciel powinien doprowadzić młodzież do tego, aby świat poetycki pochłonął ją całkowicie, stał się dla niej na jedną uroczystą chwilę nową rzeczywistością, bogatszą, ciekawszą, tętniącą silniejszem od codziennego życiem. Skąd wzięła ona swój początek, w jaki sposób, kto był jej twórcą, nie chcemy, nie powinniśmy tego narazie wiedzieć ani o tem myśleć, żyje — to wystarcza. Ten świat ma swoje perspektywy, swoje na prawo i lewo, górę i dół, tło, krajobrazy, mury i wnętrza, które trzeba widzieć i dotykalnie czuć, czas, który trzeba mierzyć przeżyciem każdej chwili, ludzi z krwi i kości, w których stroju, geście, twarzy, spojrzeniu, słowach zapału lub chłodu odczytywać musimy tajemnice ich dziejów, zagadkę ich przyszłości, chociaż żadne praktyczne do tego nie skłaniają nas względy, bo ludzie ci nigdy nie wplotą się w nasz byt powszedni, by dzielić trudy lub stawiać nam przeszkody. Norwid poetycznie tak to wyraża:

„I widzę słysząc, jak gdy Bojan śpiewa,
W świat cię odległy przenosząc słowami,
Które nic z miejsca nie ruszają wcale,
A jednak jesteś raz w lesie, raz w polu,
Na trawie siedzisz, myśląc, że na skale,
Rannym nie bywasz, ale syczysz z bolu.
I są to wszystko tylko słowa pieśni,
I dzieje się to gdzieś — skoro się nie śni...”
(Krakus II. Krakus).

Ażeby dokonała się ta zmiana stanowiska, to przerzucenie w dziedzinę sztuki, musimy sami się poddać całkowicie utworowi i jego nakazom i umysły młodzieży do takiego poddania skłonić, na chwilę nie tracąc z oka tekstu, nie odbiegając od niego, nie zbaczając do zagadnień, luźnie z nim związanych, unikając rozpraszających uwagę dygresyj i zawsze zbytecznej wielomówności. Uczniowie powinni czuć, że ich spostrzeżenia, wyznania mają dla nauczyciela wartość prawdziwą, ale wtedy jedynie, jeżeli są wynikiem uważnego, skupionego przeniknięcia dzieła, nie czczą gadaniną. Słowo poety bowiem rozstrzyga tu o wszystkiem: jedne wyobrażenia wywołuje, inne pozostawia w uśpieniu, wywołane kojarzy, uszeregowuje, budzi uczucia, zespala je, tak lub inaczej układa stosunki składników naszego życia psychicznego, normuje ich siłę, wyznacza bieg i określa tempo całego procesu. Póki czytamy „W Szwajcarji“, ani przez głowę nam nie przejdzie pytać, co zacz są ci smutni kochankowie, jaka ich ziemia zrodziła, jaka warstwa społeczna wydała, jaka szkoła kształciła, czem było ich życie, nim los pchnął ich w uroczy, samotny zakątek, by te subtelne istoty połączyć uczuciem i rozdzielić śmiercią. Autor zapomocą pewnych, w pewien sposób użytych środków stłumił te wszystkie w codziennem życiu tak zwykłe, a tutaj tak niewczesne zainteresowania i w ten sposób skupił całą uwagę czytelnika na przebiegu uczuciowym. W „Anhellim“ podział na drobne części, z których każda zawiera w sobie całość pewnego zdarzenia czy obrazu, zahamował tempo i zmusza czytelnika do zagłębienia się w myśl każdego rozdziału. W „Trylogji“ odwrotnie, zawarcie się w sobie rozdziału jest znacznie słabsze, dominujące zainteresowanie dla niezwykłych zdarzeń powieści zmusza nas do przerzucania się w szybkiem tempie od jednej niespodzianki akcji do drugiej.

Napawanie się estetyczne w pierwszym okresie, jak z powyższego wynika, jest przeżyciem dzieła, nie rozłożonego jeszcze przez żadną analizę na treść i formę. Istnieje tu jedynie coś, co się nam jakoś udziela, świat, który nas wchłania, i który my wchłaniamy. Wyodrębnienie obu pierwiastków następuje dopiero później i z konieczności; gdy zaczynamy rozważać utwór szczegółowo, musimy celowo oddzielać w myśli „co“ i „jak.“ Idąc za naturalnem następstwem przeżyć zwykłego czytelnika i za zainteresowa-

niami młodzieży, dla której zagadnienia formalne albo nie istnieją wcale, albo usuwają się w cień, rozbiór zaczynać należy od treści, jak najstaranniej wystrzegając się przytem omawiania lub nawet dotykania kwestji kompozycji, stylu i t. p. Dopiero gdy treść odpowiednio do wieku czytelnika zostanie wyczerpana, gdy uspokoi się ciekawość, wtedy dopiero nadszedł czas na rozważania, związane z formą utworu. Tylko w ten sposób część rozbioru szkolnego, obejmująca analizę treści, obroni ucznia od chaosu umysłowego, zachowa najwięcej cech swobodnego bezpośredniego obcowania z dziełem, stanie się dobrą szkołą przeżywania estetycznego i przez jasność układu ułatwi i skróci pracę nauczyciela, usuwając potrzebę zbierania w jedno i porządkowania rozstrzelonych uwag. —

Różnica między przedstawieniem i interpretacją zjawisk świata przez naukę a sztukę polega, ogólnie rzeczy biorąc, na tem, że nauka, posługując się pojęciami, przemawia prawie wyłącznie do umysłu, kiedy poezja, opierająca się na wyobrażeniach i uczuciu, działa na całego człowieka, apeluje do wszystkich jego przeżyć:

„Ty sam—

mówi poeta—

te wiersze niesiesz w kraj marzenia,
W tej mgle twych własnych myśli tęcza świta,
W tych dumkach twoje latają westchnienia...“

(Beniowski III).

Porównajmy np. następujące dwa opisy łąki: naukowy i poetyczny:

„Łąki są to zbiorowiska wysokich, trwałych roślin zielnych, przeważnie trawiastych, rosnących w ciasnem zwarciu i splecionych korzeniami i kłączami w jednolitą masę pilśniową. Powierzchni gruntu pod gęstą pokrywą roślinności łąkowej zazwyczaj nie widać. Pod tym względem przyczynia się też w znacznej mierze koszenie oraz (rzadziej) wypasanie łąki; koszenie wywiera znaczny wpływ na warunki życia roślin łąkowych, uniemożliwia bowiem dojrzewanie nasion, sprzyja mocniejszemu rozgałęzianiu się roślin i zmienia wskutek tego skład florystyczny zbiorowiska.

Pokrywa roślinna latem jest świeża i zielona; składa się przeważnie z roślin trawiastych (Deschampsia, Arena, Dactylis, Festuca, Poa, Holcus, Antoxanthum, Alopecurus, Phleum, Briza, Agrostis etc.); następnie spotykają się też zioła jedno i dwuliścienne (jaskrowate, motylkowate, złożone etc.) tylko drzewa, krzewy oraz gatunki jednoroczne są zupełnie wyłączone. Oznaką łąk jest ich kwiecistość, pociągająca ze swej strony wielką obfitość owadów; pod tym względem zbiorowiska łąkowe różnią się od roślinności łąk bagnistych, do których podobne są swą świeżą zielenią. Pomiędzy ziołami spotykają się częstokroć na łąkach niektóre gatunki mchów: Hypnum, Aulacomnium, Mnium, Bryum etc.[1])

„Nieskoszona łąka bujała za wolą wiatru, stając się to wskróś pochyle-płową od mietlicy, to znagła cudnie rumianą od centuryj i koniczyn albo zbielałą od miodownika. Gdzie niegdzie tęgie połacie dostałej trawy powaliły się od fali wiatru, ni to ludy jakieś przeżyte, okwitłe i niechętne nowych dziejów, gardzące wyniosłem życiem. A wpośród nich stał wysmukły, przecudny, błękitny kwiat i, jak wyniosły wieszcz, dumał nad tym poziomym światem, a sam jeden zań stał. Czasami wszystek świat łąki zacichał. Ustawał wszelki w niej głos i ruch, zamierał ostatni powiew, i tylko jedno jedyne błękitne kwiecie czuj-duch patrzyło z ziemi w niebiosa. Ale wnet wiatr, fruwający po zaroślach, wszczynał kędyś daleko muzykę poszeptną, wzniecał podzwonną. Zanosiły się na nowo pasikoniki, — chwiały dalekie królestwa, państwa rozległe, uchylały tajnie głębokie, i zachwycała wzrok odsłoniona barwa niezapominajek albo krasa koniczyn. Chybkie jaskółki z pokrzykiem życiu—radym przeszywały powietrze, w gałęziach zanosiły się ptaki, osy i pszczoły wałęsały wokół, zatopione w sekretnych pracach o niezgłębionej mądrości...“ [2]).

Przechodząc od jednego opisu do drugiego, każdy z łatwością odczuje olbrzymią zmianę, jaka się w nim dokonywała. Łąka zaszumiała, zakwieciła się w oczach, zapachniała, każda łodyżka zadrgała życiem, którego staliśmy się uczestnikami. W głębi naszej duszy pod wpływem czarodziejstwa artysty odezwały się echa dawno przebrzmiałych wzruszeń osobistych, społecznych, rozegrały akordy

[1]) E. Warming, Zbiorowiska roślinne. Przekł. E. Strumpfa i J. Trzebińskiego. Warszawa 1900. Str. 346—347.

[2]) St. Żeromski, Uroda życia.

uczuć religijnych, etycznych, estetycznych. Tyle widzieliśmy łąk w życiu i poezji, a przecież olśnieni stajemy w zachwycie przed tak nową, przed tą cudem-łąką Żeromskiego.

A teraz, aby zrozumieć w pełni siłę znaczenia szczegółów, usuńmy na chwilę z opisu dwa porównania o niezwykłej sile i szerokości działania, potężne czynniki pobudzeń psychicznych: jedno „ni to ludy jakieś przeżyte, okwitłe i niechętne nowych dziejów, gardzące wyniosłem życiem“, drugie „i jak wyniosły wieszcz, dumał nad tym poziomym światem“, i zważmy, ile strun nagle zamilknie w naszej muzyce wewnętrznej, jak zubożeje uczuciowe zabarwienie całości. Usuńmy dalej jakikolwiek szczegół opisu, naprzykład pozbawmy łąkę owego wyniosłego kwiatu, a wnet ta luka, ta rana i zniszczenie kontrastu przekona dowodnie, jak zblaknie całość, przygaśnie wzruszenie.

Z tego, że siła żywotna i żywiąca poezji skupia się w obrazie poetyckim w najszerszem słowa znaczeniu wynika, że, kto odziera poezję z obrazu, ten ją dosłownie uśmierca, uśmierca jej moc działania na całego człowieka. Myśl tę doskonale ilustruje przypowieść Słowackiego w liście do Krasińskiego z dnia 19 lutego roku 1847. Wezwany przez autora „Przedświtu“, by ogłosił światu zdobyte prawdy, broni się poeta temi słowy: „Wystaw sobie, że który z wielkich autorów (myślę tu o Chrystusie i siłach Ducha świętego) napisał i z wielkim kosztem przygotował dramat bardzo zajmujący, tak natężony w intrydze, iż ostateczna scena jego— jak wulkan, wybuchnąwszy z pod ziemi, ma poruszyć całym narodem. Lecz autorowi trzeba pięciu aktów—trzeba natężenia umysłów pięciogodzinnego... wtem zjawia się drugi poeta, który rozwiązanie dramatu w sobie samym odkrywa— i stanąwszy na ławkach—w prozaicznych słowach przed sztuką jeszcze sztukę całą parterowi tłumaczy... a wtenczas głupce parterowi, nie będąc uniesieniem poezji z natur swoich odarci, odzywają się w większości: „Więc to tylko to? dramat ów zapowiedziany?! Idźmyż spać do domów, a nie nudźmy się przez pięć godzin, siedząc na twardych ławkach parteru.“

Ale może obraz poetycki nie potrzebuje obrony?

Niestety, tego twierdzić nie można. Zwykle przy rozbiorze szkolnym nauczyciel zmierza spiesznie do tego, co uważa za właściwy cel pracy, do charakterystyki postaci, nakreślenia linji rozwoju akcji, wydobycia przewodniej myśli utworu; obrazy, jako zrozumiałe same przez się, pomija lub traktuje tak pobieżnie, że uczeń nie ma możności uprzytomnić ich sobie, ożywić w wyobraźni, a przez to utrwalić w pamięci. Materjał, który ma być trwałą podnietą myśli i serca, zostaje odrzucony, jako zbyteczny balast, a nastręczająca się nieustannie sposobność ćwiczenia w odczytywaniu wizji poetyckiej—zupełnie zlekceważona. Tej samej metodzie, tylko w szkodliwszy sposób, hołdują niektóre, do dziś będące w użyciu podręczniki szkolne; zamiast bowiem zachęcać ucznia do obcowania z arcydziełami, wołając wielkim głosem: „Idź, czerp, pij, oddychaj pełną piersią, raduj się i rośnij!“ podają mu one gotowe ekstrakty, troskliwie spreparowane streszczenia, mogące posiadać, jako streszczenia, różne wartości, ale nie posiadające tej jedynej, największej—wartości sztuki.

I względy pedagogiczne przemawiają za otoczeniem szczególnie troskliwą opieką obrazu poetyckiego: młody umysł operuje prawie wyłącznie wyobrażeniami, tylko na ich podstawie wznosi się stopniowo do pojęć; myślenie abstrakcyjne jest późną stosunkowo fazą rozwoju indywidualnego i zbiorowego ludzkości. Stąd to owa konieczność w nauce szkolnej uciekania sią do konkretnych przykładów, stąd tak częste sięganie właśnie do poezji, aby z pomocą jej obrazów wyjaśniać pojęcia, mało przystępne młodzieży.

Naczelnym obowiązkiem nauczyciela, kierującego rozbiorem utworu, jest sprawdzenie, czy uczeń uchwycił obraz: czas, miejsce, ugrupowanie osób i rzeczy, porę roku, dnia, oświetlenie i t. p. Nie wszystko, co widzialne, bywa widziane, co dostrzegalne, dostrzeżone, co zrozumiałe, zrozumiane. Kontrola zapomocą umiejętnie, interesująco sformułowanych pytań utrwali obraz w pamięci. Na takim dopiero mocnym fundamencie można budować pozostałą część analizy, której dalsze działy polegają już na abstrahowaniu, wydobywaniu z konkretnych rzeczywistości—poetyckich obrazów pewnych składników, obejmowanych mianem akcji, postaci, nastroju i t. d. Porządku rozpatrywania zgóry raz na zawsze ustalić niepodobna, punktem bowiem wyjścia dla nauczyciela jest sytuacja, która wytworzyła się w klasie po pierwszem czytaniu utworu. Równie dobrze więc można zacząć od szczegółu,

jak od ogólnego wrażenia lub postaci, byleby dalszy rozbiór obejmował ogół obrazów i polegał na nieustannem powracaniu do tekstu, wielokrotnem jego odczytywaniu już to w celu wywołania przeżycia, już dla jego skontrolowania.

Jakkolwiek stopniowo rozszerzał się i rozszerzył niezmiernie zakres naszych zainteresowań, zawsze, przeciętnie rzeczy biorąc, w ich ośrodku stoi jednostka ludzka, i nic nie straciły ze swej wartości słowa chóru z „Antygony":

„Siła jest dziwów, lecz nad wszystkie sięga
Dziwy człowieka potęga.
Bo on prze śmiało poza sine morze,
Gdy toń się wzdyma i kłębi,
I z roku na rok swym lemieszem porze
Matkę-ziemicę do głębi.

Lotny ród ptaków i stepu zwierzęta,
I dzieci fali usidla on w pęta,
Wszystko rozumem zwycięży.
Dzikiego zwierza z gór ściągnie na błonie,
Krnąbrny kark tura i grzywiaste konie
Ujarzmi w swojej uprzęży.

Wynalazł mowę i myśli dał skrzydła,
I życie ujął w porządku prawidła,
Od mroźnych wichrów, na deszcze i gromy
Zbudował sobie schroniska i domy.
Na wszystko z radą on gotów...
Lecz choćby śmiało patrzał w wiek daleki,
Choć ma na bóle i cierpienia leki,
Śmierci nie ujdzie on grotów..." [1])

Antroprocentryzm zainteresowań sprawia, że postać ludzka w utworze skupia na sobie maximum uwagi czytelnika. Tej ciekawości człowieka w stosunku do człowieka należy dać folgę, pozwolić jej się wyczerpać, ale jednocześnie, hamując osłabiony już zresztą przez pierwsze czytanie pęd młodzieży wogóle i pewnego typu czytelników do gwałtownego wchłaniania zdarzeń życia człowieczego, zniewalać do pogłębiania znajomości istoty ludzkiej. Dokładna obserwacja zewnętrznych cech postaci, zachowania się jej w różnych sytuacjach, przez które przeprowadza ją autor, docieranie przez tę zewnętrzność do wewnętrznych walk, starć uczuć, wysiłków myśli, kierunków woli jest niezbędnym wa-

[1]) Kazimierz Morawski, Sofoklesa tragedje.

runkiem dalszego trafnego sumowania tych rysów i tworzenia charakterystyki człowieka.

Jeżeli pominiemy lirykę, poezja wyjątkowo tylko przedstawia człowieka w stanie samotniczym; nawet Robinson ma swego Piętaszka. Różnorodne stosunki, wiążące ludzi w świecie rzeczywistym i stworzonym przez poetę, oraz różnorodne tych ludzi właściwości jednych wysuwają na czoło, innych kryją w cień, jednym dają stanowisko przodujące, kierownicze, innym służebne, skąd podział postaci w utworze na główne, drugo—i trzeciorzędne, wreszcie bezimienny tłum. Zależnie od tego, czy autor rolę wybitniejszą naznaczył jednostkom, czy gromadzie, uwaga czytelnika musi skupiać się na pojedyńczych postaciach lub grupach czy tłumach. Obserwacja w drugim wypadku ma zadanie trudniejsze i wymaga dużej wprawy.

W dzisiejszej praktyce wiele czasu poświęca się, słusznie zresztą, na analizę charakterów, pomija zato, całkiem już niesłusznie, lub przynajmniej lekceważy całą stronę obyczajową życia w utworze, stosunki społeczne, poziom umysłowy, artystyczny przedstawianej grupy czy grup. Z tem przyzwyczajeniem należy zerwać i przejść do starannego zbierania rozstrzelonych rysów i szczegółów, należy zmuszać ucznia do ich uprzytamniania sobie, do wnikania dokładnego w kulturę różnych miejsc i czasów. W ten sposób światy poetyckie nabiorą dotykalności, a młody umysł spoufali się ze zmiennością atmosfery dziejowej, oceni i ukocha odrębność życia własnego narodu.

Przemawiają za takim dokładnym rozbiorem inne jeszcze względy: w niektórych utworach tak silnie uwzględnione są omawiane tutaj pierwiastki, że wysuwają się niemal na plan pierwszy. „Pan Tadeusz" to nietylko piórem genjalnego psychologa, poety skreślony obraz zastępu dusz ludzkich, ale równie wartościowa, pociągająca urokiem piękna skarbnica obyczaju ojczystego i stosunków społecznych. Jakąż krzywdę wyrządza więc dziełu, kto zamyka oczy na jego czar, którego świadom był dobrze sam poeta. „Co tam najlepsze,— pisał w jednym z listów do Odyńca— to obrazki z natury kreślone naszego kraju i n a s z y c h o b y c z a j ó w d o m o w y c h." One to sprawiają, że się

„Wpada do Soplicowa, jak w centrum polszczyzny.
Tam się człowiek napije, nadysze ojczyzny."

Ponieważ jednostka ludzka tak wyłącznie pochłania uwagę czytelnika, ponieważ z drugiej strony uwypukla się ona dopiero na właściwem tle, ponieważ to tło ma nieraz wielką samoistną wartość i tłem być przestaje, ponieważ wreszcie obrazy przyrody i obrazy zakątków, budynków, ulic, ogrodów miejskich często w liryce stają się wykładnikami stanów duchowych, musimy stopniowo przyzwyczajać siebie i swoich uczniów do dokładnej obserwacji miejsca, pory roku, dnia, widoku nieba, stanu pogody, oświetlenia i t. p., do odczuwania tych tak nieraz głębokich wzruszeń, wywoływanych przez drobne napozór szczegóły. Oddamy przez to potrójną przysługę młodemu pokoleniu. Nauczymy je dobrze czytać i rozkoszować się wszystkiemi pięknościami poezji, nauczymy je kochać przyrodę, widzieć jej niepoetycki już urok, nakoniec dopomożemy i zachęcimy do poznania naukowego przyrody. Lange słuszny oddaje hołd Mickiewiczowi, gdy mówi:

„Tyś nauczył nas mowy tajemniczej borów
I pieśni głębin jezior i nieba przestworów;
Tyś, błądzącym za palmą pustyń bezowocnych,
Objawił nam ukryte cuda puszcz północnych...”

(Na Świtezi).

I poezja, i życie ukazują człowieka, działającego w pewnych warunkach na pewnem tle. Właściwości naszego umysłu (wymagania koncentracji uwagi) zmuszają nas przy analizie do wyodrębnienia poszczególnych pierwiastków. Jak człowieka działającego rozpatrujemy w pewnej chwili niezależnie od środowiska, okoliczności, które kształtowały jego życie, i wśród których rozwija się jego działalność, tak zkolei wyodrębniamy działanie od człowieka i rozważamy je oddzielnie. Motywy zainteresowania akcją są różnorodne: zwraca ona naszą uwagę jako ruch—najsilniejszy, najprostszy objaw życia, interesuje jako wogóle sprawa ludzka, pociąga ze względu na taki lub inny właściwy jej nastrój, na myśl, którą zawiera, ze względu na to, co mówi o ludziach, biorących w niej udział. Ponieważ akcja powstaje wskutek ścierania się sprzecznych sił w jednostce czy poza nią, przeto nie biegnie ona po linji prostej, lecz tworzy łamaną, której ogólny kierunek wyznaczają trzy punkty: początek, środek (kolizja), rozwiązanie węzła. Trzy te momenty wymagają tedy specjalnie skrupulatnego badania. Uświadomienie sobie dokładne sytuacji początkowej, wyjaśniając cele osób występujących, wznosi nas na poziom duchowy, na którym rozegra się walka, daje miarę sił działających, łącznie zaś z zakończeniem stwarza zamknięte ramy dla akcji, uwypukla jej przebieg i dzieje ludzi, z nią związanych. Kolizja, z samej istoty rzeczy jako chwila najwyższego wysiłku ścierających się potęg, przykuwa uwagę czytelnika, utrwalona jednak na mocnej podstawie pierwotnego układu stosunków, występuje tem jaskrawiej. Zakończenie wreszcie, przynosząc czytelnikowi wyzwolenie od uczuć niepewności, trwogi, nadziei, uspokajając go, daje niejako klucz do całości. W tem rozważnem zgłębianiu akcji, gdzie umysł przyzwyczaja się do ciągłego obliczania wchodzących w grę sił i ich napięcia, coraz pełniej zarysowują się dusze ludzkie, gdy czytelnik odsłania, o co walczą, jak walczą, jak przyjmują swe zwycięstwa i przegrane. Jednocześnie występują na jaśń uczucia zasadnicze, związane bądź z działaniem, bądź z człowiekiem działającym: piękno, brzydota, poziomość, wdzięk, wzniosłość, komizm, tragizm akcji lub postaci. Rozszerzająca się i pogłębiona analiza prowadzi tu wreszcie do ustalenia dominant, t. j. tych zjawisk, zdarzeń, istot, rzeczy, które w utworze mają największe znaczenie, wyodrębnia więc akcję główną i poboczne, ujawnia ich związek, punkty zwrotne, uszeregowuje postaci, oddziela chwile rozstrzygające, przełomowe ich życia od jednostajnego codziennego pasma dni.

Gdy się tak świat poety rozwinie przed nami wszerz i wzdłuż, gdy przewędrujemy go od krańca po kraniec, z jego walk, burz, śmiechów i łez, pieśni i jęków, kolorów, światła i cieniów przemówi wreszcie do nas głęboki sens zdarzeń, życie, przybrane w kształt piękna, zwierzy się ze swych tajemnic. A cóż ma silniejszą wymowę od życia?! Wszelki pośpiech w docieraniu do myśli przewodniej utworu z uszczerbkiem jego całkowitej zawartości pociąga za sobą osłabienie energji, z którą ta myśl udziela się czytelnikowi. Do zupełnych przeto nieporozumień w dziedzinie estetycznej i pedagogicznej trzeba zaliczyć mniemanie, że można ideę poetycką wyłożyć w formie morału, i że wówczas, pozbawiona ciała, oddziaływać będzie tem silniej.

Analiza, ujawniająca w pełni myśl główną utworu, przy końcu pracy, kierowanej przez intuicję, zdobytą podczas pierwszego czytania, wprowadza do tego intuicyjnego ujęcia uzupełnienia, poprawki i daje mu należyte uzasadnienie. Zdarzyć się może i zdarza często, że intuicja zawiodła nas na manowce, z których wyprowadza dopiero szczegółowe badanie. Jak to badanie być musi ostrożne, dokładne, przenikliwe, o tem pouczają błędy krytyki i historji literatury.

Idea przewodnia, dająca się wyrazić zapomocą zwięzłej abstrakcyjnej formuły, jest najsilniejszem zgęszczeniem panującego w dziele poglądu na świat i życie. Poza nią pogląd ten bytuje w całym utworze w stanie rozproszonym, wskutek czego trudno uchwycić i zespolić jego oddzielne rysy. Praca tego rodzaju wymaga odpowiedniego przygotowania, dłuższego ćwiczenia i czujnej pomocy. Ale wyniki jej płodne. Poetycki pogląd na świat, niepodobny do filozoficznego ze względu na odmienny język i strukturę, dzieli z nim dążność do jednolitości, jednolitej postawy wobec zjawisk, co sprawia, że przyczynia się znakomicie do wyrobienia zdolności filozoficznej syntezy.

Przy czytaniu dłuższych utworów epicznych, dramatycznych równie trudno zdać sobie sprawę z nastroju ogólnego, który mieni się i barwi zależnie od właściwości przedstawianych przez poetę zdarzeń. Kiedy nastrój pogodny, znajdujący swój odpowiednik w optymistycznym poglądzie na świat, oświetla dolę tragiczną, zmienia się we współczującą żałość lub pogodny smutek; radością złoci się, kiedy odbija w sobie szczęście człowieka, to pobłażliwą miłością otacza drobne błędy ludzkie, to boleje nad mnogością i ogromem zła, to wzbiera gniewem w poczuciu, że „coś większego ze świata być może“. W liryce refleksyjnej pogląd na świat i nastrój zlewają się nieraz w jedno, jak np. w przebogatym w treść wierszu Mickiewicza „Polały się łzy me“, gdzie poeta w bezdennym smutku zwraca z tęsknotą rozłzawione oczy ku dzieciństwu sielskiemu, anielskiemu, młodości górnej, której szaleństwa opłakuje, i łamie rozpacznie dłonie nad wiekiem męskim, co nie dotrzymał obietnic i zamiast czynu i owoców pracy przyniósł rozbicie i klęskę. W liryce czystej zostaje już tylko trwały czy chwilowy nastrój.

Nie należy jednak przeciągać struny. Nauczyciel powinien wystrzegać się analizy, wyczerpującej wszystko w utworze, wszystko — jego zdaniem, i w całej pracy musi mu towarzyszyć jasna świadomość różnicy poziomu umysłowego i zasobu doświadczeń między nim a klasą. Kto w klasie np. trzeciej chce czytać z uczniami „Przed sądem“ Konopnickiej, ten musi posiadać wysoką umiejętność ograniczania się, duży umiar, aby zatrzymać się w porę, nie narzucać umysłom dziecięcym zawiłych kwestyj społecznych, nie zmuszać ich do pracy ponad siły, nie spieszyć się i nie robić za ucznia tego dziś, co musi on sam zrobić jutro, za rok, lat dziesięć, na schyłku życia. Czyta się autora — jak mądrze powiedział Norwid — w coraz głębszych głębiach. Bajka, która bawiła dziecko zajmującą fabułą, żywą charakterystyką osób występujących, dorosłemu człowiekowi odsłania swą myśl filozoficzną lub nakaz moralny. Przeczuciem tylko, nie pełnią świadomości przenika i ogarnia młodzież życie; na gruncie ubogiego doświadczenia zagadkowo brzmią w jej uszach słowa znużonego walką wewnętrzną Sępa:

„Pokój — szczęśliwość! Ale bojowanie
Byt nasz podniebny...“

albo przesiąkłe bólem wyznanie Malczewskiego;

„W tym ciemnym ludzkich uczuć i posępnym lesie
Dla jednych czas powoli odrętwienie niesie:
Gubią listek po listku, aż w późnej jesieni,
Jak mszyste, głuche dęby, stoją obnażeni.
Drugim — skwarem ich słońca zbite nawałnice
Rzucą z trzaskiem i grzmotem dzikie tajemnice;
I znów błyśnie pogoda, i czasem się zdaje,
Ze weselsza zieloność po burzy powstaje,
Lecz kto się bliżej wpatrzy, choć pozór jednaki,
Dostrzeże czarne wewnątrz spalenizny znaki;
A gdy w rażonem drzewie wicher rdzeń rozżarzy,
Któż pożar od pioruna gasić się odważy?
I tak bujna krzewina zniszczenie rozniesie
W tym ciemnym ludzkich uczuć i posępnym lesie“.

Żądać od młodzieży, aby wtórowała uczuciowo błagalnej prośbie człowieka religijnego, walczącego o najwyższe swe dobra duchowe, by przeżywała w pełni tragiczny los jednostki, miażdżonej przez życie, jest to domagać się rzeczy niemożliwej, odmieniać przyrodzony porządek świa-

ta. Minie czas, zbogaci się dusza w doświadczenie, wróci do odczytanej księgi, jeśli nauczyliśmy tę księgę kochać, i nowe olśnią ją piękności, nowe objawią się prawdy. Rozumny wybór lektury to dopiero początek, drugiem, trudniejszem zadaniem jest rozumny wybór zagadnień w utworze.

Jeżeli z jednej strony nauczyciel obowiązany jest dbać o to, aby odpowiednia doza myśli przewodniej utworu uwypukliła się jasno w umyśle młodocianego czytelnika, z drugiej powinien unikać doszukiwania się tajemnego sensu wbrew intencjom autora. Popełniłby błąd nie do darowania, kto, nabrawszy rozpędu przy analizie „Ciszy morskiej", „Ajudahu" usiłowałby gwałtem wydobyć tajemny sens z Ałuszty w dzień i w nocy, chociaż tu Mickiewicz najwidoczniej nic więcej ponad obraz i nastrój dać nie chciał. W ten sposób z każdego poety można zrobić filozofa, z każdej liryki filozofję, tak głęboką, jak umysł interpretatora, ale utworowi obcą, przyczepioną sztucznie, narzucającą mu się niepotrzebnie, szkodliwą, bo sprzeczną z zamiarami artysty i przeznaczeniem utworu.

V.

Kompozycja utworu. — Budowa zdania, słownik, styl rytm, wiersz, rym, zwrotka.

Nie wkraczając w trudne, zawiłe i subtelne dociekania estetyki i nauki o sztuce, zmierzające do ustalenia i rozgraniczenia pojęć treści i formy, możemy poprzestać tu na ogólnem stwierdzeniu, że analiza kompozycji obejmuje przedewszystkiem: 1) badanie podziału utworu na części, 2) rozbiór sposobów i środków wyodrębnienia tych części jako do pewnego stopnia zamkniętych w sobie całostek, 3) badanie następstwa tych części i stosunków między niemi, 4) wreszcie rozpatrzenie stosunku składników tych części i całości. Idzie tu głównie o czynniki jedności i stosunki zgody, kontrastu, powtórzenia, stopniowania.

Weźmy najpierw przykład najprostszy, wiersz Mickiewicza „Do***. Na Alpach w Splügen." Po silnym uczuciowym wstępie o władztwie czaru kochanki nad duszą poety następuje przeciwstawienie samotności, tęsknoty poety do hucznego, wesołego życia i przypuszczalnej obojętności kochanki: „Gdy ja tutaj, w tych podniebnych górach..., (ty) może dzisiaj, królowa biesiady i t. d." Tło w obu kontrastujących obrazach zgodne z postacią: poeta, szarpany bólem wśród dzikich gór, ona, przywykła do gwaru i hołdów, wśród biesiady w otoczeniu „poddanych". Zaduma nad tem, w czem więcej szczęścia znalazłaby ukochana: w tych hołdach czy we wspólnych z poetą wycieczkach stanowi przejście do zakończenia, przynoszącego uspokojenie w promiennej wizji górskiej sielanki. Utwór związany mocno przez jedność uczucia.

Bardziej skomplikowana jest budowa „Ody do młodości.“ Po odruchu wstrętu do otaczającej rzeczywistości, ucieczka w dziedzinę zapału, nadziei tworzy wstęp, dalej na tle kontrastu między młodością a ślepotą i samolubstwem rozwija się stopniowanie, rosnące poczucie potęgi młodości. W najwyższym punkcie tego poczucia następuje nawrót ku ziemi, wezwanie do czynu; radosna wizja przyszłości zamyka całość. Zamknięcie to jest zbudowane na zgodności chwili tworzenia świata przez moc bożą i tworzenia nowego świata przez wysiłek młodości i na kontraście dwóch momentów: chaosu pierwiastkowego i ładu po stworzeniu. Zapał, wiara w młodość, jej siły przepajają i wiążą wszystkie części.

Jeszcze większe skomplikowanie odnajdujemy w „Grobie Agamemnona.“ Jest to, jak widzieliśmy, utwór liryczno-refleksyjny, egotyczno-patrjotyczny. Całość związana przez „ja“ poety i nastrój smutku, przechodzącego przez rozmaite fazy. Refleksja Słowackiego zwraca się w trzech kierunkach: zagadnień osobistych, zbiorowych i stosunku poety do narodu, stąd kompozycja trzyczęściowa. Część pierwszą egotyczną rozpoczyna czysty nastrój smutku, nawiewany przez miejsce i otoczenie, wśród którego znalazł sią poeta. Od słów „Ale w moim ręku ta struna drgnęła i pękła bez jęku“ nastrój się pogłębia, zyskuje swoje uzasadnienie w wyrazach: „Tak więc, to los mój i t. d.“, staje się smutkiem przedmiotowym i dochodzi do wybuchu wstrętu — do czego? do smutków, do grobów, niemych harf, głuchych słuchaczów, własnego poety losu. Charakterystyczne cechy kompozycji tej części są następujące: z g o d n o ś ć tła, otoczenia z myślami i uczuciami poety, p r z e j ś c i e od obrazu zewnętrzności do stanu duszy, s t o p n i o w a n i e potęgujące uczucia smutku. Okrzyk: „Na koń!“ jest zerwaniem tego motywu. Następuje zmiana miejsca, a z nią zmiana tematu: zagadnienia osobiste ustępują miejsca zagadnieniom zbiorowym. Poeta, teraz występujący jako przedstawiciel Polski, spowiada naród z jego winy — walki nie do ostatniego — w obliczu ducha Grecji, patrzącego z wysokości Termopil. Pięć zwrotek zkolei (XI—XV) myśl tę rozwija i pogłębia w szeregu kontrastów. Mogiła termopilska rośnie nam w oczach, dopóki nie nakryje jej ciało bohatera. Od zwrotki XVI znikają Termopile, zostaje tylko Polska i jej nowe, najistotniejsze zagadnienie, Polska i... poeta. Tam była sprawa męstwa polskiego, tu— polskiej jedności i... polskości. Przejście stanowi wiara poety, iż mimo przeciwieństw między Grecją i Polską istnieje pokrewieństwo: „piękna dusza“ Leonidasa znajduje swój odpowiednik w „anielskiej duszy“ Polski. Jeżeli zwrotki od XI do XV opierały się na kontraście bohaterstwa Hellenów i „małowierności“ polskiej, zwrotki następne do XIX włącznie opierają się na przeciwstawieniu „duszy anielskiej“ i „czerepa rubasznego“, ideału i rzeczywistości. W namiętnym, bezlitośnym, dzikim finale zagadnienia części osobistej i patrjotycznej splatają się i jakby znajdują swe rozwiązanie: potężnie rozbrzmiewa wiara w wielką duchową wartość Polski i posłannictwo czy obowiązek poety przypominania jej win i wskazywania drogi. Przejście do tego zakończenia tworzy owo niejako uprawnienie do stanowiska spowiednika i oskarżyciela: „Mówię, bom smutny — i sam pełen winy“. Obie zwrotki końcowe, oparte, jak poprzednie, na kontraście tworzą przeciwstawienie do smutku pierwszej części i dojmującego bólu drugiej. To już nie szukanie smutków „błahych, wiotkich, kruchych“, to wyraźnie postawiony doniosły cel życia, sięgający w przyszłość narodu, która za przyczynieniem poety będzie, musi być różna od rozpacznego dziś. Ale uspokojenia niema: zło, odsuwające szczęśliwą przyszłość, jest tego rodzaju, że poeta wybucha gniewem, oburzeniem i kończy na tym wybuchu rozszalałego serca, tak dalekim od początkowego wyznania: „serce zasnęło, lecz śni...“

Weźmy jeszcze dla ilustracji przykład z epiki, rozdział pierwszy „Ogniem i mieczem.“ Stanowi on tak silnie wyodrębnioną i mocno w sobie zwartą całość, że słusznie nazwano go prologiem. Zespalają go: jedność zdarzenia, postaci, miejsca, czasu, nastroju. Autor wprowadza nas w rzecz stopniowo, otaczając odrazu atmosferą tajemniczości i oczekiwania: ogólnie określa rok, zjawiska złowróżbne, niespokojny nastrój ogółu, zwrócenie uwagi na Dzikie Pola; daje następnie charakterystykę Dzikich Pól i umiejscawia akcję nad Omelniczkiem. Na tak przygotowanem tle ugrupowane są zdarzenia: walka nocna, kontrastująca z poprzednią martwotą i ciemnością, pełna ruchu i życia scena w świetle kaganka po ocaleniu podróżnego, przygotowania do posiłku, dające czas na portret Skrzetuskiego; oprzytomnienie podróżnego, krótka rozmowa i chwila odpoczynku zduszonego męża,

wypełniona jego portretem; rozmowa ze Skrzetuskim, charakterystyka pośrednia obu, przybycie towarzyszy Abdanka, i tajemnicza jego mowa; wreszcie odjazd Chmielnickiego, pieśń kozaków. Gwar żołnierski i pieśń kozacza rozpływają się w szumie morza oczeretów. Cienie nocy przysłaniają całą scenę i odsuwają w przeszłość. Rozdział jako prolog wprost świetny. Nastrój tajemniczy, zapowiedź wielkich a groźnych wydarzeń, zetknięcie się na tem pustkowiu przedstawiciela Polski i jej kultury z przyszłym wodzem kozaczyzny—wszystko to stanowi doskonałą przygrywkę do krwawego dziejowego starcia, które rozwinie się na dalszych kartach powieści.

Przyjrzyjmy się jeszcze bliżej zakończeniu rozdziału. Opiera się ono na stopniowaniu i częściowem wyzwoleniu od zaciekawienia. Od rozważań Skrzetuskiego nad osobą dziwnego męża do odjazdu Chmielnickiego zagadkowość tej postaci dla namiestnika wzrasta. Nazwiska Chmielnickiego Skrzetuski nie zna, nie mówi mu więc ono nic, przynosi jedynie rozwiązanie zainteresowaniu posiadającego odpowiednią wiedzę historyczną czytelnika; jednocześnie wiąże zamknięcie z początkiem, dając w duszy czytelnika realne oparcie wróżbom nieba i ziemi. Autor wszystko zharmonizował, aby wzmocnić i pogłębić nastrój groźnej zapowiedzi Abdanka: dał mu powagę postawy i głosu, rozmierzył powolne jego ruchy, otoczył go, nie ukazując w oddzielnym obrazie tła, „c i e m n ą d a l ą s t e p o w ą", z której dochodzi „ż a ł o s n e w y c i e w i l k ó w".

Analiza formy prowadzi od analizy kompozycji, którą trafnie obrazowo nazwano formą wewnętrzną, do badania formy zewnętrznej: języka, stylu, rytmu. Rozbiór ten, rozumie się samo przez się, nie może być wyczerpujący, ani bowiem uczeń do niego nie dorósł,—brak mu odpowiedniego zainteresowania i przygotowania,—ani też nie starczy czasu na wpatrywanie się w każdy szczegół. Idzie więc z jednej strony, i to przedewszystkiem, o wybór zjawisk t y p o w y c h, z drugiej o zjawiska n i e z w y k ł e, narzucające się naszej uwadze. Trudność polega tu na tem, że i w tej, jak w wielu innych dziedzinach, literaturze naszej naukowej brak odpowiednich studjów, obejmujących całokształt zagadnień, wskutek czego nauczyciel pozostawiony jest przeważnie własnej pracy, zdolnościom i spostrzegawczości.

Pierwsza zkolei nasuwa się pod rozważanie najmniej u nas badana sprawa budowy zdania. Przedewszystkiem więc należy rozważyć, jak zmienia się ono zależnie od zmian treści, od tego, czy autor opisuje, opowiada, maluje scenę dramatyczną, snuje refleksje lub daje wylew liryczny. Zdanie to może być bezkształtne lub zorganizowane, harmonijne lub niezrównoważone, proste lub skomplikowane, zwięzłe lub rozlewne, zwarte, z tendencją dośrodkową lub odśrodkową, lotne lub ociężałe, plastyczne lub muzyczne. W celu wyjaśnienia tych zagadnień trzeba ustalić budowę zdania, stosunek zdań podrzędnych do głównego, długość zdania, liczbę zdań z zdaniu złożonem, następstwo członków zdania, stosunek zdania do poprzedzających i następnych.

Weźmy dla przykładu szereg na chybił trafił wybranych wyjątków z części pierwszej „Ogniem i mieczem".

„Pędzili resztą sił końskich. Upłynęła jedna godzina i druga. Księżyc zeszedł i, wytaczając się coraz wyżej, bladł coraz bardziej. Konie pokryły się pianą i chrapały ciężko. Wpadli w las, mignął jak błyskawica; wpadli w jar, za jarem tuż Rozłogi. Chwila jeszcze, a losy rycerza się rozstrzygną. Tymczasem wiatr świszcze mu w uszach od pędu, czapka spadła mu z głowy, koń pod nim jęczy, jakby miał paść zaraz. Chwila jeszcze, skok jeszcze, i jar się roztworzy. Już, już!" (Rozdział XVII).

„Nagle dał się słyszeć przerazliwy świst. Zmieszane głosy poczęły wrzeszczeć przeraźliwie: „Hałła! Hałła! Jezu Chryste! ratuj! bij!" Rozległ się huk samopałów, czerwone światła rozdarły ciemność. Tętent koni zmieszał się ze szczękiem żelaza. Nowi jacyś jeźdźce wyrośli jakby z pod ziemi na stepie. Rzekłbyś: burza zawrzała nagle w tej cichej złowrogiej pustyni. Potem jęki ludzkie zawtórowały wrzaskom strasznym, wreszcie ucichło wszystko, walka była skończona".

„Przed południem wszystkie niemal siły zaporoskie były w ogniu i w bitwie. Walka wrzała tak zacięcie, że między dwiema linjami walczących utworzył się jak gdyby nowy wał — trupów końskich i ludzkich.

Co chwila do okopów kozackich wracały z bitwy gromady wojowników rannych, pokrwawionych, pokrytych błotem, zziajanych, upadających ze zmęczenia. Ale wracali ze śpiewem na ustach. Z twarzy ich bił żar bitwy i pewność

zwycięstwa. Mdlejąc, wołali jeszcze: „Na pohybel!“. Załoga, zostawiona w obozie rwała się do boju.

Pan Skrzetuski sposępniał. Chorągwie polskie poczęły się zmykać z pola do okopów. Nie mogły już wytrzymać, a w odwrocie ich znać było gorączkowy pośpiech. Na ten widok dwadzieścia kilka tysięcy ust wrzasnęło radośnie. Impet ataku zdwoił się. Zaporożcy siedli na kark semenom Potockich, którzy zasłaniali odwrót.

Ale armaty i grad kul muszkietowych odrzuciły ich w tył. Bitwa na chwilę ustała. W obozie polskim rozległ się odgłos trąbki parlamentarskiej...“ (R. XV).

„Tłum więc szalał na rynku i dochodził do tak dzikiego opętania, że wkońcu począł się wzajemnie mordować. Dzień zapadał. Zapalono całą jedną stronę rynku, cerkiew i dom parocha. Szczęściem wiatr zwiewał ogień ku polu i przeszkadzał szerzeniu się pożaru. Ale łuna olbrzymia oświeciła cały rynek tak jasno, jak promienie słoneczne. Zrobiło się gorąco nie do wytrzymania. Zdala dochodził straszliwy huk dział — widocznie bitwa pod Krutą Bałką stawała się coraz zaciętsza“. (XV).

„Nazajutrz rankiem piesze i konne wojska kozackie ruszyły z Siczy. Lubo krew nie splamiła jeszcze stepów, wojna była już rozpoczęta. Pułki szły za pułkami: rzekłbyś, szarańcza, przygrzana słońcem wiosennem, wyroiła się z oczeretów Czertomeliku i leci na ukraińskie niwy. W lesie za Bazawłukiem czekali już gotowi do pochodu ordyńcy. Sześć tysięcy co przebrańszych wojowników, zbrojnych nierównie lepiej od zwykłych czambułowych rabusiów, stanowiło pomoc, którą chan przysłał zaporożcom i Chmielnickiemu. Mołojcy na ich widok wyrzucili czapki w górę. Zagrzmiały rusznice i samopały. Wrzaski kozackie, pomieszane z hałłakowaniem tatarskiem, uderzyły o sklepienie niebios. Chmielnicki i Tuhaj-bej, obaj pod buńczukami, skoczyli ku sobie końmi i powitali się ceremonjalnie...“ (XIII).

„Przebywszy bazawłucki las, pułki wypłynęły na stepy. Dzień był pogodny. Stropu nieba nie plamiła żadna chmurka. Lekki wiatr podmuchiwał z północy ku morzu, słońce grało na spisach i kwiatach pustyni. Roztoczyły się przed wojskiem Dzikie Pola, jako morze bez końca, a na ten widok radość ogarnęła kozacze serca. Wielka malinowa chorągiew z Archaniołem zniżyła się pokilkakroć, witając step

rodzimy, a za jej przykładem pochyliły się wszystkie buńczuki i pułkowe znamiona. Jeden okrzyk wyrwał się ze wszystkich piersi“. (XIII).

Analizując powyższe przykłady, widzimy, że często spotykanym tu u Sienkiewicza typem zdania jest zdanie krótkie, pojedyńcze. Zdaniem tym operuje on świetnie, wyzyskując jego efekty to dla podkreślenia szybkości ruchu, następstwa zdarzeń, to dla wyodrębnienia poszczególnych momentów obrazu, to dla nadania wagi odtwarzanym procesom psychicznym. Porządek wyrazów zachowuje nasz autor przeważnie najprostszy: na pierwszem miejscu kładzie podmiot z jego grupą, na drugiem—orzeczenie. Od czasu do czasu następuje zmiana szyku, urozmaicająca tok. Zwięzłość idzie tu w parze z plastyką, tak, że każde zdanie tworzy obraz z doskonale wybranych i zespolonych rysów.

Przykładów odmiennego szyku dostarcza następujący wyjątek z Żeromskiego:

„Wre dookoła codzienne, polskie życie. Głucho po czarnych szynach pędzą pociągi i podają hasła lokomotywy. Palą się martwem światłem elektrycznem kule, i chwieją się w mrokach podatne płomyki gazu. Biegną w ciemnościach polscy ludzie, bełkocąc zaciekle o jadle, o napitku, o uciesze cielesnej i o dzieciach. Praca daleko i blisko gotuje się na czarnej ziemi.

Zadepce praca i żywot zabiegliwy miejsce tracenia. Wzniesie interes na kałużach krwi siedlisko wygody. Umrzesz w pamięci dowcipnisiów i mędrców, utoniesz w mrokach nocy, młoda dumo i młoda miłości, któraś gestem godnym bogów żegnała życie i ziemię.

Leżą w nocy olbrzymie bryły szańców z pryzmami bastjonów na szczytach. Czernieje mazowiecka ziemia, usypana w dwuramniki, po których żołnierz defiluje tam i z powrotem. Przeciwko miastu i ojczyźnie jeży się milcząca golgota, cmentarzysko i skarbnica popiołów...

O ukochana i znienawidzona! O wizerunku najwierniejszy, najdoskonalszy obrazie polskiej duszy.“ (Nokturn polski).

I tu mamy do czynienia ze zdaniami przeważnie krótkiemi, pojedyńczemi, ale na pierwsze miejsce wysuwa się orzeczenie, ze szczególną siłą akcentowane w drugiej części ustępu: „Zadepce... Umrzesz... utoniesz.“ Podmiot, za-

warty w drugiej części zdania, autor przenosi na sam koniec, jak w pierwszym fragmencie: życie, pociągi, lokomotywy, ludzie, to kładzie go bezpośrednio po orzeczeniu, jak w drugim: praca i żywot, interes, to wreszcie otacza go określeniami, oddzielając w ten sposób od orzeczenia i końca zdania, jak w części trzeciej: bryły, ziemia. Jedno tylko od takiego stałego szyku: orzeczenie-podmiot, znajdujemy odstępstwo w zdaniu pojedyńczem: „Praca daleko i blisko gotuje się na czarnej ziemi." Dodajmy do tego szyku bogactwo akcentów i rozmaitość ich rozkładu, a otrzymamy zdanie raz mocno zawarte w klamrze orzeczenia i podmiotu, to znów, gdy orzeczenie i podmiot całą wagą obciążą początek, żałośliwie wydłużające się w ciężkie westchnienie, to wreszcie zrównoważone, gdy orzeczenie i podmiot zjawią się w otoczeniu określeń, niemi od siebie wzajem oddzielone.

Drugim typem, często spotykanym u Sienkiewicza w obszerniejszych opisach akcji, monologach i t. p., jest zdanie dłuższe złożone, posiadające dwie odmiany. Jedną tworzą zdania, złożone ze zdań współrzędnych, nieraz stojące obok siebie bez spójników, połączone jedynie przez wspólność nastroju lub obrazu. Np.:

„Lekki wiatr podmuchiwał z północy ku morzu, słońce grało na spisach i kwiatach pustyni."

„Roztoczyły się przed wojskiem Dzikie Pola, jako morze bez końca, a na ten widok radość ogarnęła kozacze serca."

„Potem jęki ludzkie zawtórowały wrzaskom strasznym, wreszcie ucichło wszystko, walka była skończona."

Drugą odmianę stanowią zdania dłuższe o budowie bardziej złożonej, gdzie główne zdanie lub zdania łączą się z pewną liczbą zdań podrzędnych, jak w wyjątku następupującym:

„Zawrzała więc na nowo krwawa walka, a tymczasem mrok zapadał. Lecz pożar ogarnął skrajne domy miasta. Łuna oświecała pobojowisko, i widać było doskonale obie linje, polską i kozacką, łamiące się pod górą, widać było barwy proporców i nawet twarze. Już też pan Wierszuł pan Poniatowski i pan Kuszel byli także w ogniu i pracy, bo, starłszy czerń, bili się na skrzydłach kozackich, które pod ich naciskiem poczęły cofać się ku górze. Długa linja walczących wygięła się dwoma końcami ku miastu i poczęła wyginać się coraz bardziej, bo, gdy skrzydła polskie awansowały, środek, party przez przeważne siły kozackie, ustępował ku księciu. Poszły trzy nowe pułki kozackie, by go rozerwać, ale w tej chwili książę pchnął dragonów pana Baranowskiego, i ci pokrzepili siły walczących". (R. XXVIII).

Zdania złożone często mają budowę tego rodzaju, że zdania są w nich złączone przeciwstawnie. Formalnie wiążą je spójniki: jednak, wszakże, wszak, wszelako, zaś,—najczęściej ale. Np.

„Jęknęli na ten widok ludzie kalniccy i biegli pomścić,— w tej chwili jednak rzuciła się na nich husarja i wycięła co do nogi".

„Żołnierze książęcy widzieli nieraz żyzne okolice, opustoszałe po napadzie Tatarów, ale podobnej zgrozy, podobnej wściekłości zniszczenia nie widzieli nigdy w życiu". (XXVII).

„Zaledwie widzialny uśmiech błąkał się po czarniawej twarzy pana Skrzetuskiego, ale rycerz milczał i później nawet ani księciu, ani nikomu o niespokojnościach pana Zagłoby nie wspomniał — zaś pan Zagłoba odszedł z miną tak sierdzistą, że, widząc go, żołnierze z pod innych chorągwi pokazywali go palcami, mówiąc: „Ten ci to jest, co dziś najwięcej dokazywał". (XXXI).

Zdania pojedyńcze stoją bardzo często obok siebie bez żadnego połączenia formalnego, jak w pierwszych przytoczonych wyjątkach. I tu jednak raz po raz natrafiamy na przeciwstawne spojenia z ulubionem Sienkiewicza „ale", które występuje również i przy łączeniu zdań złożonych. „Minęli wreszcie ową nieszczęsną wioskę i odetchnęli świeżem powietrzem polnem. Ale ślady zniszczenia szły dalej. Była to pierwsza połowa lipca. Zboża już prawie dochodziły, spodziewano się bowiem wczesnych żniw. Ale całe łany były częścią spalone, cząścią stratowane, zwikłane, wdeptane w ziemię." (XXVII). Jest to naturalny wynik upodobania artysty do przeciwstawień i wynik opisywanych czasów, w których złe i dobre zmieszało się w jakiś piekielny chaos, pełen uderzających kontrastów.

Co do następstwa zdań, to można zwrócić uwagę na to, że w miejscach ważnych Sienkiewicz po zdaniu dłuższem, zmierzającem do pewnego rozstrzelenia uwagi, nieraz daje zdanie krótkie, które umyślnie jeszcze w druku wyodrębnia.

Zdanie takie, stojące samotnie, zmusza naszą rozproszoną poprzednio energję do skupienia na kilku, zawartych w niem wyrazach. Np.:

„A z tych wszystkich klęsk, mordów, jęków, dymów i pożarów podnosił się tylko jeden człowiek coraz wyżej i wyżej, olbrzymiał coraz straszliwiej, zaciemniał już niemal światło dzienne, rzucał cień od morza do morza.

Był to Bohdan Chmielnicki“. (XVI).

„Jarema idę!“ rozlegało się po miastach, wsiach, futorach i pasiekach, a na tę wieść kosy, widły i noże wypadały z rąk chłopskich, twarze bladły, kupy swawolne pomykały nocami ku południowi, jak stado wilków przed odgłosem rogów myśliwskich. Tatar, zbłąkany dla grabieży, zeskakiwał z konia i ucho co chwila do ziemi przykładał; w niezdobytych jeszcze zamkach i zameczkach bito w dzwony i śpiewano „Te Deum laudamus!“.

A ów groźny lew położył się na progu zbuntowanego kraju i odpoczywał.

Siły zbierał“ (XXV).

Jeżeli przejdziemy do badania budowy zdań w wierszu to, choć panujące tu prawa stwarzają pewien niewolący poetę mus, indywidualne oblicze każdego artysty ujawnia się wyraziście.

Jakże ciekawe jest naprzykład zdanie złożone „Grobu Agamemnona“, gibkie, lotne, nerwowe, skomplikowane! Jak ciekawe jest wogóle zdanie Słowackiego z jego bogactwem i różnorodnością ustosunkowania i połączenia wewnętrznego z niespodziankami konstrukcji, zdanie, w którem nowe elementy asocjacyjne, napływające na fali uczucia grożą nieraz rozsadzeniem całości, aż poeta sam musi im kłaść gwałtem tamę i spajać klamrami wiązanie, aby siła odśrodkowa nie przeważyła dośrodkowej, to zdanie rozlewne aż do przelewności, drwiące, zdaje się, z wszelkich pęt, reguł, nakazów, swobodne, nerwowe, kapryśne. Strofy „Beniowskiego“, „Podróży na Wschód“ wprost dopraszają się badania z tego stanowiska. Oto kilka pierwszych z brzega przykładów:

„Jednak, jeżeli Ten, co jest na niebie,
Słyszał o słońca mówione zachodach
Modlitwy moje — wszystkie nie za siebie,
A tak rozlane na świat, jak na wodach
Mórz lazurowych rozlewał się cały
Krąg tonącego słońca skrawo-biały:

Jeśli Bóg wiedział, jak mi było trudno
Do tego życia, co mi dał, przywyknąć
I nie przeklinać... i drogą odludną
Iść po tym świecie szalonym — i niknąć,
Co dnia myśl jedną rozpaczy zaczynać,
Myślą tą modlić się.. i nie przeklinać;

Jeśli i Boga nie zwiodła udana
Spokojność moja, ta Chrystusa szata,
Krwią poplamiona i drugi raz wdziana
Na duszę pełną bólu... i ze świata
Uciekającą na chmurach jesiennych
We dnie tak smutne, jak noce bezsennych:—

To mojej duszy, dobytej z popiołów,
Da wiele ciszy — i na jaką bladą
Gwiazdę do smutnych krainy aniołów
Przeniesie senną“.
(„Podróż na Wschód“ II, 46—49).

„Mimo to jednak Aniela, jak róże,
Co nad wysoki mur liściem wybiegną
Patrzeć na słońce – oczy miała duże,
Czarne — jak róże, co się nad mur przegną
I mimo czujne ogrodowe stróże
Zerwaniu chłopiąt i dziewcząt ulegną,
A potem gorzki los tych niewiniątek
Więdnąć na włosach i sercach dziewczątek;

Aniela — mimo ojcowskie czuwanie
Widywała się ze swoim Zbigniewem...“
(Beniowski I, 12—13).

„O! doświadczenie — ty jesteś pancerzem
Dla piersi, w której serce nie uderza;
Jesteś latarnią nad morskiem wybrzeżem,
Do której człowiek w dzień pochmurny zmierza;
O! doświadczenie—jesteś ciepłem pierzem
Dla samolubów; tyś gwiazdą rycerza,
Bawełną w uszach od ludzkiego jęku —
Dla mnie śród ciemnej nocy—świecą w ręku“.
(Beniowski I, 9).

„Ha, takem zgorzkniał, że nawet nie trącę
W tej pieśni smutnej lutni pożegnania.
Szeptali długo, jak wierzby płaczące,
Gołębie słychać tam było gruchania.
Łzy zimne usta zmywają gorące,
Słychać serc bicia, płacze, słowa, łkania,
Już się rozeszli—rzecz skończona!—Horor!
Miłość przechodzi już w pamiątek kolor...

W kameleona, w serdeczną jaszczurkę,
W rzecz poetycznie piękną, w sen niebieski,
W muzę, Olimpu zamglonego córkę,
W poemat smutny od deski do deski,
W mgłę, podnoszącą się z łez, w białą chmurkę
Na tle przeszłości, w gwiazdę, w arabeski
Tęczowe—chmurą obwiedzione złotą.
W dole: Raphael pinxit albo Giotto". (II, 59—60).

A teraz postawmy obok tych przykładów wyjątki następujące z „Przed sądem" Konopnickiej:

„Drobny, wychudły, z oczyma jasnemi,
W których łzy wielkie i srebrne wzbierały
I gasły w rzęsach, spuszczonych ku ziemi,
Blady, jak nędza, a tak jeszcze mały,
Że mógł rozpłakać się i wołać: „Matko!",
Gdyby miał matkę.. i mógł stroić psoty
I pocałunków żądać i pieszczoty,
I spać na piersiach ojca... a tak drżący,
Jak ptak, wyjęty z gniazda i już mrący,
Wiejski sierota stał w sądzie przed kratką.

A dziwna była ta sala sądowa,
Wielka i pusta, i ciemna, i chłodna,
I bezlitosna, i łez ludzkich głodna,
I nigdy dla nich nie mająca słowa
Miłości bratniej, i taka surowa,
Tak spiskująca ławkami w półkole
Na ludzką nędzę i ludzką niedolę,
Że Chrystus biały, co stał tam w pobliżu,
Zdawał się cierpieć i drżeć na swym krzyżu".

Obszernym tym zdaniom, sztywnym i jednostajnym daleko do giętkości, lekkości składni Słowackiego; rozlewność ich przechodzi już w gadatliwość i wywołuje raczej znużenie, aniżeli rozkosz estetyczną, gdy w dziewięciu wierszach określeń pierwszego zdania, poprzedzających podmiot, podobnie jak w ośmiu wierszach określeń, przyczepionych w drugim do podmiotu gubi się myśl, rozprasza uwaga i zaciera obraz główny.

Podstawę analizy stylistycznej stanowi badanie słownika, jego bogactwa. Rozbiór powinien ujawnić, o ile na słownik utworu składają się wyrazy i zwroty, zaczerpnięte świadomie lub nieświadomie z mowy dworskiej, wykwintne języka literackiego, poetyckiego, naukowego, mowy biblijnej, gwary ludowej, języków technicznych; czy pisarz tworzył nowe wyrazy, z jakim skutkiem, czy zwracał się do mowy

czasów dawnych i jak odległych. Rozmaite przyczyny oddziaływają na artystę, że czerpie on z tak różnorodnych dziedzin: może to być zwykły wpływ środowiska, może być też świadome dążenie do odświeżenia języka poetyckiego lub troska o pełnię wyrazu przeżycia, o odtworzenie pewnych miejsc i ludzi, jak np. w „Ogniem i mieczem", kiedy Sienkiewicz, archaizuje słownik, składnię i posługując się łaciną, kładzie w usta Zagłobie skromne wyznanie: „Co prawda, to czarowałem, — bom się też tego piekielnego kunsztu jeszcze za młodych lat od jednej czarownicy w Azji wyuczył, która, zakochawszy się we mnie, wszystkie arkana czarnoksięskiej sztuki mi dywulgowała"... Albo kiedy mały rycerz z powodu wyprawy Jeremiego na Chortycę naiwnie opowiada: „Przysięgali też ludzie z pod chorągwi pana strażnika Zamoyskiego, która szła na przodku, jako już widzieli owe fines, na których orbis terrarum się kończy".— Określenie bogactwa słownikowego polega nie tylko na ustalaniu źródeł, z których czerpał artysta, i pobieżnem choćby zestawianiu liczb odpowiednich, lecz i na badaniu tych wszystkich środków i sposobów, które w dziele służą do uzewnętrznienia wizji lub wyrażenia uczucia i myśli, a więc przenośni, porównań, zwrotów retorycznych i t. p. Dalej zwrócić należy uwagę na to, jak artysta operuje miejscem w zdaniu, jak umie przygaszać energję słowa przez zatapianie go we wnętrzu zdania albo wydobywać wyraz na światło przez przesuwanie go na czoło lub umieszczanie na końcu, jakie daje baczenie na sąsiedztwo bliższe i dalsze wyrazu ważnego. Słowacki w „Grobie Agamemnona" używa kilku ciekawych i pięknych przestawni, które w skojarzeniu z pauzą średniówki i zakończenia wiersza stwarzają to subtelne, to jaskrawe efekty:

„Niech fantastycznie lutnia nastrojona"...
„Co krwią Atrydów zwalana okrutną"...
„Bez czerwonego leży trup kontusza"...
„Pawiem narodów byłaś i papugą"...

Wnioski, wysnute z badania składni i słownika, w zespoleniu z rozważaniem stosunku wysłowienia do przedstawianej treści wprowadzają nas już w zakres zagadnień stylistycznych, ustalania i określania cech, nadających wysłowieniu charakter takiej jednolitości, że już poczciwy Rej dawał ją czytelnikowi jako nić przewodnią do poznania niepodpisanego autora, gdy mówi:

Ten Polak, co to pisał, nie chciał się mianować,
Ale jednak z przypadków[1]) barzo snadnie poznać,
Bowiem każdy rzemieślnik jednym kształtem kuje,
Kowal młotki kołace, a ślusarz piłuje.
Także i w tem ślachetnem rzemieśle pisania
Nie trzeba długiej pracej w tem do rozeznania,
Czyja kuźnia; weźrzawszy pirwej w ine sztuki,
Obaczy każdy snadnie bez trudnej nauki,
Które kufy tym kształtem w jednej formie lano,
Co je światu po ten czas na jaśnią wydano..."
(Wizerunek własny żywota człowieka poczciwego... Czytelnikowi dobry przyjaciel).

Kategorje, pod które daje się podciągnąć zapewne nie bez poważnej reszty cała rozmaitość stylów indywidualnych, można ułożyć w szereg, obejmujący następujące rozróżnienia: 1) styl zmysłowy lub niezmysłowy, uduchowiony; 2) konkretny lub abstrakcyjny; 3) zwięzły lub rozlewny; 4) uczuciowy, żywiołowy lub zrównoważony, opanowany; 5) potęgujący lub rzeczywistości; 6) subjektywny lub objektywny; 7) muzyczny lub pozbawiony muzykalności.

Pomiędzy krańcami każdej grupy istnieje cała skala przejść, której stopnie ustalamy zapomocą dodawania określeń „bardzo", „mało" i t. p., albo uciekając się do porównania utworów, autorów, z których jednym przypisujemy pewną cechę w wyższym, innym w mniejszym stopniu. Przedmiot badania jest tu tego rodzaju, że nie można go inaczej określić, jak przez „mniej—więcej".

Ponieważ zagadnienia stylistyczne należą do poważniejszych i trudniejszych zarazem, a niewiele je prac dotychczas oświetla, należy im przeto poświęcić nieco więcej uwagi i rozpatrzyć pokolei każdą wymienioną poprzednio grupę.

1) Wysłowienie ma charakter mniej lub więcej zmysłowy, gdy poeta posługuje się wyrazami, wyrażeniami, zwrotami, oznaczającemi rzeczy, zjawiska świata materjalnego, podpadające pod zmysły, a więc słyszalne, widzialne, dotykalne i t. p. W stylu niezmysłowym poeta posługuje się przy przedstawianiu stwarzanego przez siebie świata wyrazami, zwrotami, oznaczającemi zjawiska z zakresu niezmysłowego. Taki czysty styl niezmysłowy jest naturalnie abstrakcją, tak się bowiem rozwinęła nasza psychika i mowa,

[1]) właściwości.

że żywioł zmysłowy nie może z niej być usunięty. Przy analizie stylistycznej idzie więc tutaj podobnie, jak w innych skalach, o stosunek pierwiastków zmysłowych i niezmysłowych. Oto np. jak Mickiewicz zapomocą porównania ze świata zmysłowego i odpowiedniej przenośni zmysłowo maluje stan duszy:

„Samotny hrabia długo jeszcze stał w ogrodzie.
Dusza jego, jak ziemia po słońca zachodzie,
Ostygała powoli, barwy brała ciemne..." (P. T. III, 169—171).

Podobnie w całym krótkim utworze „W imionniku K. R.":

„Różnym losem rzuceni na świata powodzie,
Spotykamy się z sobą, jak dwie różne łodzie!
Twoja barwą nowotna i pancerzem lśniąca
Bisiorem wiatry chwyta, nurt piersią roztrąca:
Moja na woli burzy i morskich straszydeł,
Wyrzucona bez steru, ledwo z resztą skrzydeł!
Gdy jej owad tajemny nawskroś piersi porze,
Gdy gwiazdy chmurą zaszły, kompas ciskam w morze.
Rozminiem się! i kiedyż w jedną pójdziem drogę?
Ty mnie szukać nie będziesz, ja ciebie nie mogę".

Albo wreszcie w takim fragmencie:

„Dźwięk mię uderzył... Nagle moje ciało,
Jak ów kwiat polny, otoczony puchem,
Prysło, zerwane anioła podmuchem,
I ziarno duszy nagie pozostało.
I zdało mi się, żem się nagle zbudził
Ze snu strasznego, co mnie długo trudził.
I jak zbudzony ociera pot z czoła,
Tak ocierałem moje przeszłe czyny,
Które wisiały przy mnie, jak łupiny
Wokoło świeżo rozkwitłego zioła..."
(Widzenie).

A teraz weźmy szereg przykładów, gdzie zapomocą porównań z dziedziny psychicznej poeta charakteryzuje zjawiska świata zmysłowego:

„Krzew nad nim rośnie oliwny,
Cichy, jak pojednanie..." (Staff, Ogród przedziwny).

„Świt roztoczył się nad górami i ogarnął tę całą krainę, jak niewymowne wzruszenie". (Żeromski, Na pokładzie).

„Las niemy jest, jak tajemnica,
Milczący, jak oczekiwanie...“
(Staff, Wigilja w lesie).

„Niebo tak modre, jak myśl Zbawiciela,
Gdy potępieńców wyciągał z otchłani...“
(Miciński, W Kościeliskiej).

„Pomiędzy świtem a nocy zniknięciem
Płomienne blaski różowe z mrokami
Walczą, jak cnota z świata tego księciem,
Mdławe, lecz ufne, choć wciąż je coś mami“.
(Norwid, Krąg Quidam. Quidam IV).

Jak widzimy z tego zestawienia styl zmysłowy cechuje szczególna jędrność, soczystość, swoista waga, dotykalność, plastyczność lub malarskość; styl niezmysłowy jest pozbawiony wymiarowości, zdematerjalizowany, odbarwiony, mniej określony, wypukły, ale zato bardziej lotny, subtelny, uduchowiony, suggestyjny; styl ten zmienia nadto swój charakter zależnie od tego, czy operuje elementami z dziedziny życia intelektualnego, uczuciowego i t. d. Zmysłowość stylu ujawnia się wyraziście w tych wypadkach, gdy poeta przedstawia stany i procesy niezmysłowe; triumfy swoje święci styl zmysłowy tam, gdzie artysta maluje świat materjalny, powstaje bowiem wówczas ta soczystość i barwność, upajająca pełnia życia, która zdaje się pobudzać i uruchamiać wszystkie zmysły. Taki jest cały „Pan Tadeusz“ od pierwszego obrazu cichej wsi litewskiej i dworu soplicowskiego do ostatniego poloneza i zachodu słońca, taki jest styl Sienkiewicza. „Trylogja“ to niby cykl obrazów, żywych scen, widzianych okiem malarza, podsłuchanych czujnem uchem myśliwca-żołnierza, ujętych duchem kochanka-poety, zapatrzonego w świat przeszłości, obrazów i scen, niełatwo zacierających się w pamięci, jak cytowane poprzednio w wyjątkach przepyszne powitanie stepów z „Ogniem i mieczem“.

2) W ścisłym związku z poprzednim podziałem pozostaje podział stylu na konkretny, indywidualizujący i abstrakcyjny, styl typów. Pierwszą cechę przypisujemy stylowi, jeżeli poeta w wysłowieniu podkreśla cechy zjawiska wyróżniające, indywidualne, specjalne, to, co w niem jedyne, odrębne, — drugą, jeżeli w stylu artysty dochodzą do głosu cechy wspólne pewnej grupie rzeczy, zjawisk.

Poetyka dawniejsza, zarówno klasyczna, jak realistyczna, żądała, aby, kiedy chodzi o świat zmysłowy, styl zmysłowy i konkretny wywoływał wewnętrzne widzenie zjawiska, wewnętrzny obraz. Obaliły całkowicie to uroszczenie nowsze badania psychologiczne. Obrazowy, plastyczny w sensie poetyki współczesnej znaczy tylko: wywołujący bezpośrednie przeżycie, podobne do przeżycia odpowiedniej rzeczywistości. Pojawienie się lub brak wewnętrznego obrazu pod działaniem słowa t. zw. wizja wewnętrzna należy do dziedziny najzupełniej subjektywnych reakcyj, nacechowanych niezwykłą rozmaitością, wskutek czego mowy być nawet nie może, by one właśnie, te subjektywne reakcje, czynnik zgoła nieobliczalny i przypadkowy, mogły stanowić podstawę dla objektywnej charakterystyki stylu.

Typową twórczością, zmierzającą w kierunku abstrakcji, tego, co ogólne, jest klasycyzm, romantycy zwrócili się do indywidualizacji, jeszcze dalej w tym kierunku poszli realiści. Styl Słowackiego obok innych różnic ma i tę właściwość w stosunku do Mickiewicza, że bardziej indywidualizuje zjawiska; dość zestawić malowidła stanów psychicznych (miłości) IV cz. „Dziadów“ i „W Szwajcarji“. To, co u Mickiewicza jest jednym mocnym rysem, jednym stanem, u Słowackiego się rozszczepia, różniczkuje subtelnie. Głęboką i trafną pod tym względem charakterystykę obu poetów dał już Krasiński.

„Słowackiego rozumieć można tylko w logicznem następstwie po Mickiewiczu, tem ogromnem fiat lux literatury polskiej... (Mickiewicz) polską ideę piękności... w kształt organiczny... oblekł..., zaklął... polskiego ducha poezji i jak Tytan skupił go objęciem ramion, ścisnął go w żelazny pierścień natchnienia — a duch stał się dotykalną pięknością. Wszystko, co wprzódy, rozlane lub rozbite, pływało niesfornie lub opadało prochem, zeszło się w kształt sforny i rozumny. Stanął grunt poezji naszej, opoka wnętrzna tego intelektualnego planety wychyliła się na jaw. Czem Alp ogromy, czem piramidy pustyni, czem wszystko, co zasadnicze i wzniosłe, a zarazem nieporuszone i wieczne, tem Mickiewicza dzieła — w nich nadewszystko przemaga siła dośrodkowa, siła wcieleń i twierdzeń, wola i czucie, i wiara;

one są granitowem jądrem naszej literatury... Zdaje się nam, jakobyśmy czuli, gdy czytamy dzieła Słowackiego, że w nich się objawiła ta druga konieczna, odśrodkowa siła, siła odwcielań i zaprzeczeń, której pęd, poczęty z dołu a bijący ku górze, stara się, jak muzyka, ciągłem drganiem cząstek i roztapianiem kształtów wyrazić westchnienia wszystkich ciał natury i rwania się wszystkich myśli ducha ku niewidzialnemu światu nieskończoności... Ogół (poezji Słowackiego) przez to właśnie, że siły odwcielań jest formą... ma za formę ciągłe pojedyńczych cząstek stawianie i znoszenie, tworzenie i niszczenie i utrzymuje się następstwem tych znoszeń, raczej ruchem ciągłym, niż postacią, tak, jak muzyka"... (O krytyce w ogólności. Kilka słów o Juljuszu Słowackim).

Styl Asnyka w takim np. utworze, jak przytoczony poniżej „Chór Oceanid", jest przeważnie niezmysłowy i abstrakcyjny:

„O, nieustanny wszech żywiołów sporze,
Nieskończoności wstrząsający morze
Prądami wciąż się ścierających sił!
Olbrzymia walko, co, trwając bez końca,
Zapalasz jedne nad drugiemi słońca
I w ruch wprowadzasz wszechświatowy pył!

Tyś jest wyrazem twórczej myśli bożej,
Która przez ciebie ożywia i tworzy,
I dzierży wieczny nad światami rząd;
Ty jesteś prawem powszechnem istnienia,
Które wciąż światów powierzchnię odmienia
I toczy naprzód rwący życia prąd.

Ty wszystkie wrogie potęgi i władze
W żywej wszechświata trzymasz równowadze
I gwiazd krążących obejmujesz ster;
Ty z sprzecznych dążeń i kierunków wielu
Wytwarzasz jedność działania i celu —
Harmonję wszystkich wojujących sfer.

Wszędzie, dokoła, gdzie tylko drga życie:
W bezbrzeżnych głębiach, w gwiaździstym błękicie,
Na ziemi, w niebie, w ciemnem łonie mórz,
W tajniach natury i w dziedzinie ducha
Zacięta walka ogniami wybucha,
W zniszczeniu siejąc światło nowych zórz.

Na fali wiecznie zmiennnej i ruchomej
Wszystkie z nicestwa dobyte atomy
W ciągłych przewrotach o byt walczą swój;
I żywych istot rozmnożone plemię
Zdobywa sobie i wydziera ziemię —
I bogi wiodą na błękitach bój!"

Te same cechy stylistyczne odnajdujemy u Asnyka i wtedy, kiedy z wyżyn refleksji schodzi do zjawisk zmysłowych, jak np. w „Morskiem Oku":

„O wielki poemacie natury! Któż może
Iść w ślad za twych piękności natchnieniem wieczystem!
Kto uchwyci poranku wzlatującą zorzę
I zapali rumieńce na niebie gwiaździstem?

Kto wyrzeźbi kamienne wodospadu łoże?
Przemówi szumem fali, wichru dzikim świstem?
Srebrne chmurki zawiesi w szafirów przestworze
I odbije skał ostrza w wód zwierciadle czystem?

O wielki poemacie! ciebie tylko można
Odczuć i wielbić razem w drgnieniu serca skrytem,
Gdy, pijąc wszystkie blaski, źrenica pobożna

W cichym zachwycie tryśnie źródłem łez obfitem,
Gdy na skrzydłach tęsknoty dusza leci trwożna
I nakrywa się własnych marzeń swych błękitem".

Nasze rozróżnienia cech stylistycznych nie dotykają stopnia siły twórczej: obok twórcy rysów indywidualnych może stanąć równej miary twórca rysów typowych, i dopiero przejście pewnej granicy w tym kierunku prowadzi do martwoty i drewnianej schematyczności. Jeżeli artysta, skądinąd zdolny, nie posiada stylu zmysłowego i konkretnego, a porywa się na malowanie rzeczy, wymagających takiego właśnie przedstawienia, z pod pióra jego wychodzą rzeczy słabe, jak taki np. mętny i szablonowy krajobraz Faleńskiego p. t. „Z rana":

Niebo się z ziemią zaręcza,
Deszczem spłakaną,
Iskrząca wiąże je tęcza
W majowe rano.
I srebrny pierścień miesiąca
Za złotą obrączkę słońca
Już pomieniano.

I niby róż białych krocie
Chmurki nad niemi w przelocie
Wiankiem zwieszono.
I gwiazd przetwarto podwoje;
Więc państwo młodzi oboje
Rumieńcem płoną.

A góry w niemej rozmowie,
Niby milczący świadkowie,
W swych śniegów bieli
Stoją u dolin kobierca,
Bo nawet z niebios anieli
Czemuby świadczyć nie mieli
Tej zgodzie serca?"

Jak obok tego martwego pretensjonalnego niby-obrazka urzekająco gra barwami malowana w świetle i słońcu sielanka Tetmajera „Z Tatr":

„Wolno i sennie chodzą
Po jasnem tle błękitu
Złocistobiałe chmurki
Z połyskiem aksamitu.

Niekiedy się zasrebrzy
Pod słońca blask zukosa
Jaskółka śmigła, czarna,
Sunąca przez niebiosa.

Po łące cichej, jasnej,
W srebrne objętej ramy
Przez opalowy strumień
Złote się kładą plamy.

Szmaragdem słońce błyska
Na ciemnej drzew zieleni
Lub przez konary rzuca
Ognistych pęk promieni.

Po niebie i po lesie,
Po łąk zielonych łanie
Przejrzyste, zwiewne idzie
Błękitne zadumanie".

Te same konsekwencje, co u Faleńsikego, wywołuje brak cech zmysłowości i konkretności w stylu Świętochowskiego. Wysokie zalety pióra autora „Aspazji" gasną i nikną w jego krajobrazach. Dla przekonania się dość zestawić parę wyjątków:

„Tymczasem posępne oblicze nieba zbladło; mroki rzedniały, nabierały coraz większej przezroczystości. Powoli zarysowały się rozmaite kształty w otchłani cieniów, i występowały barwy z tła szarego. Wszystko, co noc stopiła w jedną czarną masę, zaczęło się wydzielać i wyosobniać.

Lew patrzył ciekawie na to budzenie się natury i jej rozdziewanie z szat nocnych. Na przeciwległym brzegu jeziora stała gromadka gór, owiniętych w mgłę białawą. Jedna za drugą, podejmując ku wierzchowi tę oponę, ściągały ją przez głowy i zawieszały na krawędziach skał wyższych. A gdy brzask rozlał w powietrzu jasność poranku, gdy na niebie zapłonęła łuna, poprzedzająca wschód słońca, one już stały nagie i przeglądały się w jeziorze. Były to góry niskie, rodzajne, karmicielki człowieka, obwieszone kiściami ziaren i gronami jagód"... (Lew kamienny).

„Słońce toczyło się ku zachodowi ognistą kulą po wierzchołkach gór, które wydłużonym półkręgiem usiadły nad zatoką morską, zapatrzone w jej modre zwierciadło. Błękit nieba nieco spłowiał, w powietrzu rozlały się strumienie orzeźwiającego chłodu, w wąwozy, rozłamy i zgięcia wsuwały się pierwsze cienie zmierzchu, ale zato każdy niemal ząb wielkiego grzebienia skał płonął innem światłem, każdy szczyt gorzał odmienną grą blasków. Morze, dostrzegłszy te światła, chwytało je i jak brylantami ozdabiało lekko falującą pierś swoją. Kwiaty posyłały słońcu swe wonie, któremi ono upojone, coraz niżej opuszczało senną głowę w miękki, łuną pozłocony obłok". (Południowy).

„Ziemia przywdziała swój płaszcz śnieżny, na którym niby ogonki gronostajowe czerniły się drzewa i krzewy, postacie ludzkie i zwierzęce, a brzegiem biegł ciemny pas lasów. Szara i rzadka mgła rozmazała się po sklepieniu niebios; u ich stropu zawieszone słońce płonęło w mętach obłocznych, jak lampka w zakurzonem szkle mlecznem. Świeciło ono takim małym księżycowym krążkiem, jakgdyby jego oko raziła oślepiająca białość śniegu. Powietrze napełnione było jasnością, ale chłodną, przyćmioną i bardziej bijącą zdołu, niż padającą zgóry. Nie przebiegały po niem żadne nocne dźwięki, przelewały się tylko głuche szumy". (Północny).

„Lotny płyn nocy, napełniający przestrzeń, powoli ustawał się, a ciemne jego męty opadały na dno ziemi. Pokrywa nieba wklęsła głębiej, wchłonęła drobne gwiazdy i tylko na

wschodnim brzegu obwiodła się szerokim łukiem światła. Mroki rzedniały z każdą chwilą, widnokrąg pokrywał się coraz jaśniejszemi płatami, ze ścian i dachów tebańskich noc ściągała swój całun. Nil chwytał pierwsze blaski dnia i roziskrzał je w swych drobnych falach, piramidy zrzuciły ciemne i przywdziały szare opony, a pustynia, jak olbrzymia łysina globu, ukazała zdala swą żółtość. Po wilgotnem powietrzu rozpływały się ryki bydła, wypuszczonego na pastwisko, przeciągłe wołania ludzkie i drobne świergoty ptaków. Liście drżały, uczuwszy powiewy cieplejsze, kwiaty, skąpane w rosie, gotowały się do powitania słońca wonnemi kadzidłami swych barwnych kielichów". (Asbe).

Na przeciwnym biegunie stoi typ zmysłowy par excellence — w teorji i praktyce — rozkochany w świecie kształtów, ruchu, światła, barw i odcieni, woni, dźwięków, indywidualnej odrębności zjawisk — Sienkiewicz. Z pod jego ręki obraz wychodzi, jak uczta dla zmysłów. Oto jeden z jego wcześniejszych opisów stepu w listach z Ameryki:

„Nie sposób wypowiedzieć ani opisać całego uroku, jaki stepy mają na wiosnę, gdy słońce potopi śniegi, ziemia przesiąknie nadmiarem wilgoci, wszystkie strumienie (kryki) wystąpią ze swoich łożysk i, zalawszy płytko, ale szeroko, ogromne przestrzenie, przeświecają rzeźwą, wiosenną wodą wśród traw i zarośli. Wszystko wówczas wzrasta prawie w oczach, strzela pękami i rozkwita. Step wydaje się jak jeden stubarwny dywan. Więc naprzód wszystkie szlaki, któremi przechodziły wozy, porastają ślicznym kwiatem barwy złotawo-żółtej, który tam tylko wyrasta, gdzie ziemia była stratowana kopytami, i gdzie padł na nią nawóz zwierzęcy. Szlaki te, niby złote wstęgi, wiją się po całym stepie: to rozchodzą się, to kołują, to znowu krzyżują z sobą i wreszcie nikną woddali. Gdzie niegdzie step porasta jakby bylicą wysoką, cienką, o kwiatkach srebrnych i drobnych jak perełki, a podobieństwo to powiększają jeszcze kropelki przezroczystej żywicy, zwieszające się na nich ku ziemi; w innem miejscu tuż obok białych barw błękitnieją wielkie dzwonki stepowe, koloru naszego chabru; dalej gatunki rozchodników i rosiczek mienią się i pstrzą to żółto, to czerwono; miejscami całe przestrzenie zajmują dzikie tulipany. Tam znów szczególne kwiatki, podobne do dzbanuszków i zawierające świeżą wodę, a raczej rosę nocną, pochylają gościnnie ku podróżnikowi pełne naczyńka. Nakoniec mnóstwo kwiatów o barwie jednakiej lub nakrapianych, mnóstwo powojów mieni się i plącze wśród traw, wikła się z sobą, tłoczy się, wyrasta, jedno na drugiem kwitnie, cieszy się, kocha, szaleje; słowem, prawdziwy potop roślinności znanej i nieznanej, tysiącznych nazw i gatunków. Wszystko to dochodzi do takiej wysokości, że w tej zielonej i pstrej fali z głową schować się można. Tysiączne wonie, to miodowe, to upajające, jakby lilij i heljotropów, to znów mocne i korzenne uderzają o powonienie.

W kwiatach i nad kwiatami, w trawie i nad trawą porusza się i roi cały odrębny świat zwierzęcy. Czasem ujrzysz, jak trawa poczyna poruszać się szybko wąskim szlakiem, aż nagle ukaże się groźny łeb bizona lub śliczna główka antylopy o wielkich smutnych oczach i promiennych rogach, a ukazawszy się na chwilę, zniknie znowu jakoby w topieli. Pod nogami smyrgają ustawicznie pieski ziemne i małe szkodne skrzeczki, zwane tu goframi. Czasem, gdzie trawa mniejsza, siądzie na tylnych łapach młody zajączek, wytrzeszczy oczy, nastawi uszy i, poruszywszy groźnie wąsami, chowa się, jakby przekonany, że już dostatecznie przeraził wędrowca; nakoniec kiedy niekiedy usłyszysz złowrogie suche kołatanie dzwonków grzechotnika, który, wijąc groźnie ogonem, ucieka jednak co prędzej, wiedząc, że gdziekolwiek człowiek go ujrzy, tam zabija go bez miłosierdzia". (Listy z podróży).

W innem miejscu „Listów" stawia nam przed oczy taki obraz:

„Oparłszy się o karabin, patrzyłem nieruchomo z pół godziny na ową cudną dolinę anaheimską. Na krańcu widnokręgu szarzała niby mgła, niby chmura jakaś sina, ale rozświecona purpurą zachodu. Był to Pacyfik, ojciec oceanów i mórz wszystkich. We wzgórzach, sterczących nad tumanem, poznałem wyspy Santa-Catalina i Catalina-Harbor, które zwiedzałem, bawiąc jeszcze w Landing. Był zachód słońca, a nad oceanem rozlewał się drugi ocean purpury i złota na niebie. Na dolinie, ubranej w królewskie kolory, ujrzałem naprzód suche, piaszczyste a szerokie łożysko równoległej do gór rzeki Santa-Ana. Dalej ciemne grupy drzew oznaczały Anaheim i Orange, a mniejsze grupy—fermy, rozrzucone po całym stepie. Wszystko to leżało u moich nóg.

Patrzyłem na wioski i miasta, jak ptak z chmur. Powietrze tak było przezroczyste, że ten ogromny szmat kraju leżał widzialny dla mego oka jak na dłoni. Cisza była prawie niepokalana. Śliczny, pogodny zachód zdawał się nasycać wszystko nieporównaną słodyczą i różanym spokojem. Błogosławieństwo i uspokojenie wielkie unosiło się nad krajem... Wówczas wezbrało mi serce, a na usta wybiegła mimowoli znana smutna piosnka:

„U nas inaczej, inaczej, inaczej!"

(Listy z podróży. Dolina anaheimska).

A wreszcie — tak trudno się rozstać z Sienkiewiczem-artystą! — jeszcze obraz, gdzie poeta-malarz wygrywa całą symfonję barwną, aby odtworzyć indywidualnie jeden moment:

„Niegdyś, przed laty już zdarzyło mi się, że, przyjechawszy morzem o pierwszym brzasku do Pireus, nie podążyłem do pobliskich Aten koleją, ale nająłem powóz, albowiem z powozu można lepiej niż z wagonu podziwiać wschód słońca na równinie attyckiej. Zanim wyruszyliśmy z portu, brzask zmienił się na świt. Od strony Eubei wstała jutrzenka — ta sama „różanopalca", którą ongi podziwiał Homer — i tak samo po tysiącach lat młoda i cudna. Rozległy oliwnik, ciągnący się między wybrzeżem a miastem, zbudził się jakby ze snu w jej promieniach, a przede mną w nawpół błękitnej, nawpół perłowej oddali zajaśniał w górze Akropol.

Ujrzałem go po raz pierwszy w życiu i wyznaję, iż mało widziałem tak niezapomnianych widoków. Ściany Propylei, Erechteonu i boskie w swej niedościgłej harmonji kolumny Partenonu—widne jak na dłoni — poczęły się maścić i maić wszystkiemi barwami, jakie zawiera w sobie zorza poranna. Szmaragdy, opal, szafiry i rubiny, zanurzone w ogólnej różowej toni, jęły grać, migotać, mienić się, mieszać, nasuwać się lekko jedne na drugie, zbiegać się w zagłębieniach marmuru i rozbiegać się na szerszych jego płaszczyznach. Był to poprostu hejnał tonów jasnych, radosnych, jakby świeżo wykąpanych w Archipelagu, a wskutek tego niesłychanie rześwych i przezroczych. Zdawało się, że zręby ścian, architrawy i kolumny wycięte zostały nie z ciężkiego kamiennego tworzywa, nie z marmuru, ale z różanego i tęczowego światła. Trwało zaś to dopóty, dopóki nie wzeszło słońce i nie pogrążyło równiny, miasta

i Akropolu w powszechnej złotej topieli"... (Słowacki — Heljos).

3) Trzecia z kolei skala obejmuje wszystkie stopnie od stylu zwięzłego do rozlewnego. Styl zwięzły charakteryzuje oszczędność wysłowienia, sięganie odrazu do dna, do istoty rzeczy, zjawiska. Jest w nim skupienie, powaga, siła, coś posągowego, „trwalszego nad spiż". Na przeciwnym biegunie znajduje się styl rozlewny, odznaczający się obfitością wysłowienia, stopniowo kształtującą obraz zjawiska ze wszystkiemi jego odcieniami. W najlepszych swych przejawach styl to falujący, zwrotny, gibki, skrzący się i mieniący, unoszony żądzą wyczerpania każdego wrażenia. Obu stylom przy przekroczeniu pewnych granic grozi to samo niebezpieczeństwo: niezrozumiałość, tam z oszczędności w słowach, tu z nadmiaru. Słowacki w „Grobie Agamemnona", jak zresztą wogóle, ma styl rozlewny; doskonałą tego stylu ilustrację tworzy część środkowa utworu, gdzie poeta w szeregu zwrotek wraca wciąż do tej samej myśli: Polska—Termopile, by coraz pełniejszy, silniejszy dać wyraz swej myśli i uczuciom.

Na przeciwnym krańcu stoi Mickiewicz ze swoją uderzającą oszczędnością, nieraz wprost lapidarnością wysłowienia. „Stepy Akermańskie", „Burza", „Ajudah" są arcywzorami zwięzłości.

Konopnicka, jak to stwierdziliśmy przy analizie budowy jej zdania, ma styl rozlewny, Asnyk w porównaniu z nią — zwięzły.

4) Nieprzebrane bogactwo stopniowań prowadzi na skali uczuciowości wysłowienia od stylu żywiołowego, dionizyjskiego do opanowanego, zrównoważonego, apolińskiego. Poza temi krańcami z jednej strony jest zejście w chaos i zamęt, z drugiej w dziedzinę intelektualizmu, gdzie sztuka przestaje być sztuką, a zamienia się w rozumowanie lub suchą dydaktykę. Żywiołowość ogarnia wszystkie środki stylistyczne, któremi posługuje się artysta, wylewa się potężną falą, każde przeżycie pozornie nawet obojętnych faktów czy procesów intelektualnych tętni tu uczuciem, i uczuciem nacechowane każde słowo. W stylu zrównoważonym panuje umiar, widać w nim porządkującą czynność rozwagi, uczucie pozostaje w równi z intelektem.

Cała „Improwizacja“ jest jednym wylewem uniesienia: w pierwszej połowie dionizyjskiem upojeniem własną mocą twórczą, w drugiej pieśnią nieukojonej rozpaczy i nieposkromionego buntu. Prosta zaś powieść litewska o ostatnim zajeździe wyrosła z apolińskiego, spokojnego objęcia słonecznem spojrzeniem tworzonego świata. Przytoczony poprzednio „Chór Oceanid“ Asnyka, jak cała zresztą jego twórczość, ma na sobie wybitne znamię apolińskie, znamię opanowania umysłowego, spokoju, rozwagi. Jeszcze bardziej zintelektualizowany jest styl Świętochowskiego.

5) Styl rzeczywistości (realistyczny) tem różni się od potęgującego (idealizującego), że w pierwszym świat, przedstawiany przez artystę, jest na miarę świata rzeczywistego, gdy w drugim w jakimkolwiek kierunku tę miarę przerasta: jest albo bogatszy, albo potężniejszy, albo wznioślejszy, albo subtelniejszy i t. d. Gdy Mickiewicz mówi, że Telimena

„ biegła bardzo szybko, suwała się raczej,
Jako osóbki, które na trzykrólskie święta
Przesuwają w jasełkach ukryte chłopięta“... (I, 551—3),

albo gdy ukazuje świtę Hrabiego:

„ ztyłu konno sługi
W kapeluszach, jak grzybki, czarnych, lśniących, małych“...
(II, 109),

nie odbiega od miary codzienności, podobnie jak kiedy Tadeusz odkrywa „straszną tajemnicę“ Telimeny:

„Przebóg, naróżowana!
Czy róż w złym gatunku,
Czy jakoś na obliczu przetarł się z trafunku,
Gdzie niegdzie zrzedniał, nawskroś grubszą płeć odsłania.
Może to sam Tadeusz w świątyni dumania,
Rozmawiając za blisko, omusnął z bielidła
Karmin, lżejszy od pyłków motylego skrzydła.
Telimena wracała nazbyt śpieszno z lasu
I poprawić kolory swe nie miała czasu.
Około ust szczególniej widne były piegi.
Nuż oczy Tadeusza, jako chytre szpiegi,
Odkrywszy jedną zdradę, poczną w kolej zwiedzać
Resztę wdzięków i wszędzie jakiś fałsz wyśledzać:
Dwóch zębów braknie w ustach; na czole, na skroni
Zmarszczki; tysiące zmarszczków pod brodą się chroni!.“
(V, 374—387).

Inaczej natomiast, kiedy maluje ostatnie chwile Robaka:

„Właśnie już noc schodziła, i przez niebo mleczne,
Różowe biegą pierwsze promyki słoneczne;
Wpadły przez szyby, jako strzały brylantowe,
Odbiły się na łożu o chorego głowę
I ubrały mu złotem oblicze i skronie,
Że błyszczał, j a k o ś w i ę t y w o g n i s t e j k o r o n i e“.
(X, 896—901).

Jeżeli zatrzymamy się na końcowem porównaniu, by zdać sobie sprawę z jego własności stylistycznych, łatwo stwierdzimy, że odrazu wynosi ono tę chwilę przedzgonną ponad poziomość ludzkiego bytu i wyciska na postaci umierającego piętno nieziemskości. Styl potęgujący w ostrym kontraście do części poprzedzającej go cechuje fragment następujący ks. I „Pana Tadeusza“.

„Takie były zabawy, spory w one lata
Śród cichej wsi litewskiej, kiedy reszta świata
We łzach i krwi tonęła, gdy ów mąż, bóg wojny,
Otoczon chmurą pułków, tysiącem dział zbrojny,
Wprzągłszy w swój rydwan orły złote obok srebrnych,
Od puszcz libijskich latał do Alpów podniebnych,
Ciskając grom po gromie w piramidy, w Tabor,
W Marengo, w Ulm, w Austerlitz. Zwycięstwo i zabor
Biegły przed nim i za nim. Sława czynów tylu,
Brzemienna imionami rycerzy, od Nilu
Szła hucząc ku pólnocy, aż u Niemna brzegów
Odbiła się, jak od skał, od Moskwy szeregów,
Które broniły Litwę murami żelaza
Przed wieścią, dla Rosyi straszną, jak zaraza“. (I, 891—905).

Improwizacja sama nasuwa się odrazu jako przykład i wzór stylu potęgującego, wzniosłego; wszystko tu dorasta wielkości nadludzkiej. W stylu potęgującym napisana jest również „Oda do młodości“ z jej zasadniczym motywem:

„Młodości! o r l a t w y c h l o t ó w p o t ę g a,
J a k o p i o r u n twoje ramię!“

W stylu potęgującym pisze np. Fr. Nowicki swoje „Tatry“:

„Wdali... jakby ciągnący ławą huf kresowy
Z gwiazdami na szyszakach, z proporcem obłoków
Zakamieniał, dotarłszy aż do nieba stoków,
Tak Tatry ciemnym murem zwarły dumnie głowy!

Wielki, jak sny młodości — mroźny kraj śniegowy!
Gdzie król burz—halny orkan—błądzi w szacie mroków,
Gdzie wiszą gniazda orłów, gromów i potoków,
Gdzie Mistrz świata w obłokach ma tron granitowy!

Tatry!... czemuż, jak siedzib szukające ptaki,
Myśli moje ku waszej zamarłej pustyni
Lecą przez mgłę tęsknoty i przez marzeń szlaki?

O pustyni tatrzańska! bo na tym obszarze
Całej mojej ojczyzny — o skalna świątyni —
W tobie jednej są jeszcze — swobody ołtarze!"

Swoisty urok poematu „W Szwajcarji" stanowi spotęgowanie w kierunku subtelności i nieziemskości czy nadziemskości; w stylu potęgującym pisze swe utwory sielskie Lenartowicz, Zaleski. Spotęgowanie może iść w innym kierunku: obniżać, zmniejszać, powiększać strony mniej wartościowe, przeradzać się wreszcie w karykaturę.

6) Różnica stylu objektywnego i subjektywnego polega na tem, że w stylu objektywnym artysta usuwa siebie w cień, uwzględnia przedewszystkiem przedmiot, przedstawia świat możliwie niezależnie od swojego „ja", w stylu subjektywnym przeciwnie, poeta nie znika poza rzeczami, ale zaznacza swój do nich stosunek, potwierdza swoją odrębność, nieraz wysuwa siebie na plan pierwszy. „Beniowski" ma styl subjektywny, epika „Pana Tadeusza" — objektywny, podobnie jak „Trylogja".

7) Badanie stylistyczne musi ogarniać i stronę dźwiękowo-melodyjno-rytmiczną utworu już chociażby z tego względu, że artysta może dążyć do kształtowania formy językowej przeważnie na zasadzie stosunków muzycznych, naturalnie, w tym sensie muzycznych, w jakim ten wyraz może mieć zastosowanie w poezji. Niedawne to przecież czasy, kiedy spokojnych mieszkańców Parnasu zatrwożyły hasła, programy i niejednokrotnie szczęśliwe próby poezji muzycznej. W stylu muzycznym wysłowienie opanowane jest przez silną tendencję wydobycia na jaw wartości akustycznych słowa, nieraz wysunięcia ich na czoło dla spotęgowania nastroju lub wyrażenia tego, co się zapomocą znaczeniowej strony słowa wyrazić nie da. Różnice w uwzględnianiu żywiołu muzycznego w poezji występują zarówno w prozie, jak wierszu. Proza liryczna z natury rzeczy, jak wszelki liryzm, tęskni do wcielenia muzycznego, a tem bardziej u poetów, obdarzonych specjalną wrażliwością na tę stronę języka. Pięknego przykładu dostarcza Żeromski w „Nokturnie", którego tytuł już podszeptuje muzyczną interpretację:

„Jak posępna zstępuje noc!
Jak posępna!
Jak złowieszcze jest niebo!
Zapadło się już dawno słońce olbrzymie za proste bankiety fortu. Chmura zawisła nad rubinową zorzą wieczorną. Dogasa w tej chmurze zorza. Noc obraz ziemi z oczu wydziera i w głębiach swych pochłania. Na rozkaz mroku, jak zorza, przygasają oczy.
I w dusze spływasz, o nocy!"

Autor, chcąc zmusić czytelnika do odpowiedniego zewnętrznego czy wewnętrznego wygłoszenia utworu, w całości, podobnie jak w tym wyjątku, zaznaczył ugrupowania i podział cząstek dla oka tak, aby każde ze zdań tego przebolesnego nokturnu polskiego, dobywające się ze ściśnionej piersi, jak przeciągły jęk i głuchy płacz, zjawiało się w otoczeniu swego milczenia, swego w duszy czytelnika dośpiewu. Proza epicka Żeromskiego odznacza się równą muzykalnością.

Pisząc wierszem, poeta może, trzymając się pewnego schematu rytmicznego, zachowywać pewną jednostajność, pozbawioną ruchliwości, albo nadawać wierszom gibkość, rozmaitość intonacji, dbać o melodyjność, subtelne zróżniczkowanie akcentów, harmonję głosek, posuniętą do możliwej doskonałości. Z wierszotwórców styl nawskroś muzyczny posiada Zaleski. W jednym z drobnych wierszy mówi słusznie o sobie, jako o typie wyłącznie niemal słuchowym:

„Jednego żal mi — to utraty słuchu,
Wiecznie dzwoniącej c z c z o ś c i w mojem uchu,
Której na starość ani już rozegnać,
Ni żadnym ludzkim sposobem zażegnać;
I jako bałwan tak zostawać muszę,
Aż śmierć wyzwoli mi z więzienia duszę.
A miałem ongi słuch tak osobliwy,
Że między ludźmi obudzał podziwy,
C e n n y z m y s ł — n i b y w e w n ę t r z n y w z r o k d u s z y,
C o m i o d n o s i ł p r z e d m i o t y p r z e z u s z y."
(Dzieła pośmiertne. Urywki).

Ten żywioł muzyczny gdzieniegdzie tak panuje despotycznie, że autor zamiast posługiwać się wyrazami powtarza na przestrzeni wiersza, czasem nawet dwuch wierszy głoski

bez znaczenia, poprostu wyśpiewuje swoje akcenty, rytmy, melodje. Np.:

O głoski już stroim,
Wymruga bo świt:
Ku lubkom ku swoim,
Cyt jeszcze, cyt, cyt!
Sen ranku, och, krótki,
A długie dnia smutki;
Niech cicho, spokojnie, mile śnią obie,
Oj bied-bied-bied-bied-bied-biedniż my sobie!
Na rozcież okienko:
Klaśnijmy na znak!
Drobniuchno i cienko,
Miłośniej! tak, tak!
Tak, tak, tak po rosie,
Tak, tak, tak, głos w głosie,
Rozbrzmiejąż serduszka ku nam na dobie!
Oj bied-bied-bied-bied-bied-biedniż my sobie!"...
(W spółce ze słowikiem).

Albo:

„Czarnobrewa nasza Hanka
Na czółenku od poranka —
Mile nuci po Tychyni,
Nuci—mruga na Bohdana:
„Tananana, tananana,
Tininini, tininini!"

„O rusałko moja pusta,
Zamknij, proszę — zamknij usta,
Płyń tam nucić na pustyni!"
— Hanka mruga na Bohdana:
„Tananana. tananana,
Tininini, tininini!"

„Och, nie czaruj do ostatka,
Przeklnie ciebie moja matka,
Ciebie wszystek ród obwini!"
— Hanka mruga na Bohdana:
„Tananana, tananana,
Tininini, tininini".

„Czemuś kręci się czółenko,
Coś od oczu broi ręką!
Dalibóg, że czary czyni!"
— Hanka mruga na Bohdana:
„Tananana, tananana,
Tininini, tininini!"

„Co wyrabia, co? oczyma!
Tego nikt już nie wytrzyma;
Skacze oto do głębini!"

— Głośniej brzękła nuta znana:
Tananana, tananana,
Tininini, tininini!
(Tananana, tininini).

Tą muzyczną skłonnością talentu „ukraińskiego słowika" wyjaśnia się zapewne i zamiłowanie do refrenów, jak np. słynne: „U nas inaczej, inaczej, inaczej".

Wnioski o t. zw. muzyczności języka utworu wspierają się przedewszystkiem na szczegółowej analizie rytmu i budowy rytmicznej prozy lub wiersza. W prozie rozbiór taki powinien ustalić długość t. zw. grup enuncjacyjnych, wyrazistość i siłę ich rozgraniczeń, ich jednostajność lub zróżniczkowanie, w wierszu liczbę zgłosek, akcentów, średniówkę, stosunek zdania do budowy rytmicznej, dalej budowę zwrotki, jej stosunek do myśli i obrazu.

W „Grobie Agamemnona" zasługują na uwagę szczególną np. fakty, że w tym jedenastozgłoskowcu ze średniówką po piątej zgłosce poeta kilkakrotnie zaciera średniówkę, jak w wierszach:

„Posadziły go | wróble lub gołębie,
I listkami się | czarnemi zieleni..."

lub

„Druidyczna to | z głazów wielkich grota...",

że kilkakrotnie zakończeniem wiersza przecina wyrazy, ściśle związane, np.:

„Lecz wiedz, że ręka przekleństw, w y c i ą g n i ę t a
N a d e m n ą it. d..."

lub

Zrazu myślałem, że ten, co się w d z i e r a
B l a s k...",

że wogóle stosunek budowy zdania, jego pauz, do budowy rytmicznej, jej rozgraniczeń jest swobodny, i że układa się bardzo różnorodnie. Co do sekstyny, to tutaj zwykle zawiera ona do pewnego stopnia zamkniętą w sobie całość myśli, obrazu, przyczem nieraz zakończenie jej, wiersz lub wiersze ostatnie zawierają myśl ważną, najsilniejszy wyraz uczucia, uderzający obraz. Wiążąc zwrotkę trójką rymów, Słowacki posługuje się niemi często dla uwypuklenia wagi jakiegoś słowa, np.:

„Na Termopilach bez złotego p a s a,
Bez czerwonego leży trup k o n t u s z a,
Ale jest nagi trup L e o n i d a s a,
Jest w marmurowych kształtach piękna d u s z a.
I długo płakał lud takiej o f i a r y,
Ognia wonnego i rozbitej c z a r y".

Tu zasadnicze kontrastujące wyobrażenia znalazły się w rymach, i to w odpowiednikach rymowych. Siła rymu popiera siłę wyrazu i w następujących wierszach:

„Przeklnij! lecz ciebie przepędzi ma d u s z a,
Jak Eumenida, przez wężowe r ó z g i,
Boś ty jedyny syn P r o m e t e u s z a,
Sęp ci wyjada nie serce, lecz m ó z g i.
Choć muzę moją w twojej krwi z a s z a r g a m,
Sięgnę do wnętrza twych trzew i z a t a r g a m".

Nie przypadek to sprawił, tylko wola twórcza, poczucie artystyczne, że zasadniczą treść myśli i uczuć tego utworu narzucają nam nieprzeparcie jego rymy. Wszak i suggestja początkowego nastroju, i najwyższy, najboleśniejszy ton „Grobu", okrzyk „niewolnico!", znalazły się w rymie na końcu zwrotki.

Badanie stylu utworu, jakkolwiek należy do prac trudniejszych i może być stosowane systematycznie dopiero na wyższych stopniach nauki szkolnej, jakkolwiek wymaga dużego przygotowania ze strony ucznia i nauczyciela, jakkolwiek nie może być wyczerpującem, opłaca się stokrotnie, nietylko bowiem zbliża do utworu, przyczynia się do poznania organizacji psychofizycznej autora, ale przez wtajemniczanie uczniów w różnorakie wartości i piękności języka ojczystego budzi zrozumienie i ukochanie tego języka i jest dla uzdolnionych doskonałą szkołą kunsztu pisarskiego.

Tu dobiegliśmy do końca rozbioru literackiego. Uczeń powinien teraz objąć jeszcze okiem całość utworu, przebiec myślą zdobytą wiedzę o nim i dla zsyntetyzowania jej podciągnąć utwór pod pewne ogólne pojęcia: rodzajów i gatunków poetyckich lub prozaicznych, o ile się podciągnąć daje.

VI.

Zagadnienia historyczno-literackie. Zastosowanie zdobytych przez ucznia wiadomości. Zamknięcie.

Dopiero teraz, gdy za pomocą przeżycia ustaliliśmy ostatecznie w sobie przedmiot badania, teraz dopiero, nie wcześniej, wolno nam, o ile okoliczności na to pozwalają, wyjść z zaklętego świata utworu, przerzucić się bezkarnie, t. zn. bez szkody dla przeżycia w dziedzinę poznania ściśle naukowego, badań historyczno-literackich. Z wyliczenia, podanego w schemacie rozbioru, widać, jaki nawał ciśnie się tu zagadnień, to też jasną jest rzeczą, że metodyczne, systematyczne ich rozważanie nie może należeć do zakresu nauczania w szkole średniej, i że nauczyciel umiejętnie musi dokonywać ich wyboru, licząc się z warunkami pracy. Do warunków najważniejszych zaliczam: poziom umysłowy uczniów, czas, materjał, który uczniowie sobie przyswoili.

Rozbiór historyczno-literacki nie tylko wymaga mnóstwa różnorodnych wiadomości historycznych, psychologicznych, estetycznych, socjologicznych, ale nadto odpowiedniego rozrostu intelektualnych zainteresowań i sprawności myślowej, dlatego to musi się rozpoczynać stosunkowo późno, w wyższych dopiero klasach gimnazjalnych. Nie należy przytem zapominać, że na tym poziomie głównym celem jest pogłębione przeżywanie utworów, rozbiór więc historyczno-literacki pod żadnym pozorem nie może pochłaniać więcej czasu, niż zaznajamianie się z tekstem, przeciwnie, — musi zamykać się w szczupłych granicach, jako skromne uzupełnienie czytania. Uwaga ta byłaby może zbyteczna, gdyby nie praktyka czasów minionych, kiedy to właśnie zagadnienia

psychogenezy, wpływów, zależności, prądów i t. p. zajmowały tyle miejsca, że już na dokładne odczytywanie dzieł nie starczyło czasu. Analiza historyczno-literacka jest nadbudową nieco luksusową w szkole średniej, zapuszczać się więc można w nią tylko tam, gdzie uczeń posiada w umyśle spory zasób materjału do badań i porównań, i gdy wskutek tego wnioski zjawiają się niejako samorzutnie. I tutaj bowiem wykład nauczyciela powinien być usunięty albo przynajmniej ograniczony do minimum, a rola jego musi się sprowadzać do kierowania pracą uczniów i dostarczania umiejętnie dobranego materjału pomocniczego tam, gdzie doniosłość utworu, waga zagadnienia tego wymaga. Materjałem pomocniczym nazywam tu wyjątki z dzieł, oddziaływających na genezę utworu omawianego lub stwarzanych pod jego wpływem, dzieła sztuki malarskiej, plastycznej, w podobny sposób z nim związane, wyznania twórcy i artystów, głosy krytyki, słowem, to wszystko, czem tak trafnie umiał otoczyć rozpatrywane utwory p. L. Komarnicki w wysoce wartościowej „Historji literatury polskiej XIX w.“, — to wszystko i jeszcze więcej, to mianowicie, na co mu warunki dzisiejsze wydawnicze nie pozwoliły: portrety, reprodukcje miejscowości, karty tytułowe pierwszych wydań i t. p , a co, miejmy nadzieję, znajdzie się w mającej się wkrótce ukazać cennej publikacji p. S. Dembego, zatytułowanej „Album do dziejów literatury polskiej“. Materjały takie i pomoce wtedy jednak tylko przyniosą właściwy pożytek, gdy nie będą jedynie miłem urozmaiceniem lekcji, ale poddane zostaną długotrwałej obserwacji i uważnej analizie, która utrwali w pamięci widziany obraz, da możność wniknięcia w jego charakter, z rysów twarzy pozwoli odczytać zagadkę duszy i życia człowieka, jak odczytywał ją Mickiewicz z postaci i twarzy Rosjanina:

„Spotykam ludzi: z rozrosłemi barki,
Z piersią szeroką, z otyłemi karki,
Jako zwierzęta i drzewa północy,
Pełni czerstwości i zdrowia, i mocy.
Lecz twarz każdego jest, jak ich kraina,
Pusta, otwarta i dzika równina;
I z ich serc, jako z wulkanów podziemnych,
Jeszcze nie przeszedł ogień aż do twarzy.
Ani się w ustach rozognionych żarzy,
Ani zastyga w czoła zmarszczkach ciemnych,
Jak w twarzach ludzi wschodu i zachodu.

Przez które przeszło tyle po kolei
Podań i zdarzeń, żalów i nadziei,
Że każda twarz jest pomnikiem narodu.
Tu oczy ludzi, jak miasta tej ziemi,
Wielkie i czyste; i nigdy zgiełk duszy
Niezwykłym rzutem źrenic nie poruszy,
Nigdy ich długa żałość nie zaciemi.
Zdaleka patrząc — wspaniałe, przecudne,
Wszedłszy do środka — puste i bezludne“.

(Ustęp. Petersburg. Droga do Rosji).

Pokazy najdawniejszych druków albo ich podobizn, rękopisów, pierwszych edycyj, reprodukcyj kart tytułowych, opraw dawniejszych, ozdób książkowych nie tylko utrwalają w pamięci młodzieży datę wydania dzieła, pouczają o warunkach wydawniczych i kulturze artystycznej epoki, ale nadto rozbudzają szacunek dla książki, zwracają uwagę na estetykę wydań, kształcą więc smak i są zarazem praktyczną nauką bibljografji.

Do najpierwszych zagadnień, które nieodparcie nasuwają się dojrzałemu lub dojrzewającemu czytelnikowi, gdy, nie ochłonąwszy jeszcze z wrażenia, wybiega myślą poza utwór, należy pytanie, jaki człowiek, jaki mistrz wygrał na jego duszy tę nieznaną mu dotąd melodję, jakie siły zorganizowały świat, który zwiedzał przed chwilą w upojeniu, smutku, trwodze, zniechęceniu lub tęsknocie. Postać artysty, jego wygląd zewnętrzny, dusza artysty, jego organizacja psycho-fizyczna, warunki, wśród których wzrastał, żył, pracował, jego dola, stan społeczeństwa, ruch umysłowy, artystyczny, literacki,—oto coraz szersze kręgi, zakreślane przez rosnące zainteresowanie. Badacz, stający przed zagadnieniem genezy utworu, nie ograniczony w swym czasie, postępuje metodycznie, rozdziela je na szereg zagadnień: genezy nastroju, idei, tematu, materjału, kompozycji, stylu, i po kolei rozważa, czy miały one swe źródło w osobistych przejściach życiowych poety, czy w życiu zbiorowem, społecznem, narodowem, czy działały tu wpływy sztuki wogóle lub ściśle literackie i jakie, czyje mianowicie, a każde jego twierdzenie musi wspierać się na odpowiednim materjale dowodowym. Nauczyciel w szkole średniej, zrzekając się tak metodycznych i wyczerpujących studjów, nie zrzeka się gruntowności badania, zawsze obowiązany do powoływania się na odpowiednie źródła i do ich analizy. W tych roz-

ważaniach wypukle powinna występować postać twórcy jako człowieka i artysty, po pierwsze bowiem młody umysł zdolen wżyć się naprawdę w konkretność, w żywą istotę z krwi i ciała, nie w abstrakcyjne duchy czasów, prądy, atmosfery dziejowe, po wtóre te postaci zespalają w jedno szeregi dzieł i reprezentują pokolenia i epoki, po trzecie wreszcie są one czynnikiem wychowawczym i objektem nauki duszoznawstwa.

Sprawa związków, wpływów, pożyczek, tak interesująca badacza, nie istnieje dla zwykłego czytelnika, o ile przeto nasuwa się w szkole (np. „Treny"—„Ojciec zadżumionych"), powinna być traktowana oględnie; uwagę ucznia należy zwracać wówczas nie na to, że tyle i takich zapożyczeń znajduje się w utworze, lecz na to, jak cudze dobro przyswoił sobie artysta, przetworzył i spożytkował. Oto, przypuśćmy, rozebraliśmy sonet Słowackiego, zaczynający się od słów:

„Ledwo słońce na wschodzie odsłoni swe lica,
Ledwo spojrzy po cichej, samotnej dolinie,
Mgła się mieni w łzy róży i na kwiaty spłynie,
Chyli się pod perłami róża krasnolica".

Dla wyjaśnienia związków pierwocin poetyckich przyszłego autora „Beniowskiego" z twórczością epoki analizujemy początek sonetu mickiewiczowskiego „Ranek i wieczór":

„Słońce błyszczy na wschodzie w chmur ognistych wianku,
A na zachodzie księżyc blade lice mroczy,
Róża za słońcem pączki rozwinione toczy,
Fijołek klęczy zgięty pod kroplami ranku".

i porównywamy oba początki. Wpływ Mickiewicza widoczny. Tutaj jednak nie to ma dla nas zasadnicze znaczenie, że Słowacki uległ czarowi poezji Mickiewicza, ale że młodziutki, bo zaledwie 18-letni poeta posiada już taką siłę talentu, iż rozbija zespolone u Mickiewicza elementy, dokonywa wyboru, zabarwia je po swojemu i zespala inaczej. I u Słowackiego widzimy ranek, różę, krople ranku, ale jakież to wszystko inne! Najpierw usunął młody artysta ogniste chmury, księżyc, fiołek; stworzył inny obraz wschodu słońca, ukazał samotną dolinę, a zamiast sztywnego obrazu klęczącego fiołka, zgiętego pod kroplami ranku, dał inny, pełen wdzięku poetyckiego:

„Chyli się pod perłami róża krasnolica".

Podobnie postępować należy przy rozbiorze utworów literatury dawniejszej. Po analizie np. pieśni Bohymnji z „Roksolanek" Zimorowicza porównywamy ją z pieśnią Kochanowskiego „Powrót wiosny a czyste sumienie". Rzućmy tu okiem na oba teksty:

Bohymnja.

Patrzaj, jak ogniem niebieskim dotknione,
Przemijają się śniegi w rzeki wrone:
Kędy po lodzie wóz przejechał brzegi,
Naładowane pływają komiegi.
Dąbrowa, nocnej napojona rosy,
Ogołocone z drzew rozwija włosy;
Słowik w selinach, gdy zorza zakwita,
Gardłeczkiem ranem młodą wiosnę wita.
Już i zezula w głośnym gaju huka,
Z radości kora na drzewach się puka,
Same fijołki głowy wynarzają
Z ziemie, a na dni piękne poglądają.
A któż, podobny do martwych kamieni,
Kłopotów w piękną radość nie odmieni,
Zwłaszcza w tej chwili, gdy same godziny
Niosą wdzięcznego wesela przyczyny.
A tak przybywaj co prędzej, mój luby!
Bowiem dla ciebie samego me śluby
Chowam gotowe, a prócz ciebie zasię
Nie mam wesela w najweselszym czasie.

Powrót wiosny a czyste sumienie.

Serce rośnie, patrząc na te czasy!
Mało przedtem gołe były lasy,
Śnieg na ziemi wyższej łokcia leżał,
A po rzekach wóz nacięższy zbieżał;
Teraz drzewa liście na się wzięły,
Polne łąki pięknie zakwitnęły,
Lody zeszły, a po czystej wodzie
Idą statki i ciosane łodzie.
Teraz prawie świat się wszystek śmieje,
Zboża wstały, wiatr zachodny wieje,
Ptacy sobie gniazda omyślają,
A przede dniem śpiewać poczynają.
Ale to grunt wesela prawego,
Kiedy człowiek sumnienia całego.
Ani czuje w sercu żadnej wady,
Przeczby się miał wstydać swojej rady.
Temu wina nie trzeba przylewać
Ani grać na lutni, ani śpiewać:
Będzie wesół, byś chciał, i o wodzie,
Bo się czuje prawie na swobodzie.
Ale kogo gryzie mól zakryty,

Nie idzie mu w smak obiad obfity;
Żadna go pieśń, żadny głos nie ruszy,
Wszystko idzie na wiatr mimo uszy.
Dobra myśli, której nie przywabi,
Choć kto ściany drogo ujedwabi!
Nie gardź moim chłodnikiem chróścianym,
A bądź ze mną, z trzeźwym i z pijanym!..

Nie ulega wątpliwości, że mamy przed sobą dwa utwory, połączone ścisłą zależnością, mimo niej jednak, mimo tego, że Zimorowicz przerabiał Kochanowskiego, zachował duży stopień samodzielności, i w przeróbce zaznaczyła się wyraźnie jego indywidualność. Oba utwory opisowo-liryczno-refleksyjne, dwudzielne, oba oparte na motywie nastroju wiosennego i stanu duszy jednostki, ale kiedy pieśń Jana z Czarnolasu ma charakter filozoficzno-moralny, Zimorowicza jest pieśnią miłosnej tęsknoty. I obraz wiosny mimo podobieństwa odmienny: Kochanowski gromadzi zjawiska typowe, Zimorowicz bierze ich mniej, ale stara się powiązać w obrazy i bardziej zindywidualizować.

Po tych przykładach, nie objętych programem dzisiejszym szkoły średniej, jeszcze jeden już z lektury szkolnej: Świtezianka—Goplana. Mickiewicz tak opisuje zjawisko, urzekające strzelca:

„Wtem wiatr zaszumiał po gęstym lesie,
Woda się burzy i wzdyma.

Burzy się, wzdyma, pękają tonie,
O niesłychane zjawiska!
Ponad srebrzyste Świtezi błonie
Dziewicza piękność wytryska.

Jej twarz, jak róży bladej zawoje,
Skropione jutrzenki łezką;
Jako mgła lekka, tak lekkie stroje
Obwiały postać niebieską.

. . . .

Wtem z zasłon błysną piersi łabędzie...

. . . .

Dziewica w lekkim zbliża się pędzie..

I na wiatr lotne rzuciwszy stopy,
Jak tęcza śmiga w krąg wielki,
To znowu siekąc wodne zatopy,
Srebrnemi pryska kropelki".

U Słowackiego zachwycony Skierka, widząc wiosenne przebudzenie się królowej w lesie nadgoplańskim, woła do Chochlika:

„Ach patrz! na słońca promyku
Wytryska z wody Goplana,
Jak powiewny liść ajeru,
Lekko wiatrem kołysana;
Jak łabędź, kiedy rozwinie
Uśnieżony żagiel steru,
Kołysze się—waha—płynie.
I patrz! patrz! lekka i gibka
Skoczyła z wody jak rybka,
Na niezabudek warkoczu
Wiesza się za białe rączki,
A stopą po fal przezroczu
Brylantowe iskry skrzesza.
Ach czarowna! któż odgadnie,
Czy się trzyma fal obrączki?
Czy się na powietrzu kładnie?
Czy dłonią na kwiatach się wiesza?"

I tu, i tam postać wodnicy, mieszkanki topieli, mającej w sobie coś z żywiołu wodnego, i tu, i tam istota nadprzyrodzona, ale kiedy Świtezianka jeszcze się ciężaru ciała ludzkiego nie wyzbyła, jeszcze piętno ziemskości nosi, Słowackiego Goplana jest żywem wcieleniem gibkości, lekkości, powietrzności. Trudno zaprzeczyć, że, idąc za przewodem Mickiewicza, młody twórca zdobył tą postacią dla poezji, zarówno jak postaciami Skierki i Chochlika, nową dziedzinę: eteru, istot skrzydlatych, subtelnych, bezcielesnych. Rozważania z tego stanowiska nie tylko przyzwyczają młodzież widzieć ukryte zależności zjawisk społecznych, dostrzegać nici, wiążące jednostkę z całością życia narodów i ludzkości, ale nadto nauczą pojmować indywidualność artysty, cenić siłę jego talentu i wogóle rozumieć twórczość.

Przy poznawaniu szeregu dzieł jednego poety narzuca się konieczność wiązania każdego nowego dzieła z dawniej poznanemi, takie bowiem zestawienia rzucają nieraz nowe i uderzające światło na porównywane utwory, uwypuklają niejedno, pozwalają niejedno głębiej zrozumieć, wyświetlają ciągłość twórczości i rozwój wewnętrzny artysty. Analiza takiego np. „Smutno mi, Boże" domaga się niemal porównania z „Grobem Agamemnona." Powraca tu motyw smutku, spoj-

rzenie w głąb jego przyczyn, ale co w „Grobie“ było jeno rzutem oka, tu jest szczegółowem rozważaniem. Kompozycja obu utworów wykazuje znaczne podobieństwa, na których tle jednak tem silniej zarysowują się różnice. Oba utwory zbudowane są na stopniowaniu, pogłębianiu nastroju: przejściu od smutku bezprzedmiotowego do przedmiotowego, ale kiedy odpowiednia część „Grobu“ kończy się nagłym wybuchem wstrętu i jakby zerwaniem struny, w „Hymnie“ smutek zostaje smutkiem: przed chwilą upokorzenia i zgody z losem dusza poety stwierdza raz jeszcze jego trwałość. I stosunek do tła tu inny: gdy tam widzieliśmy zgodność między smutkiem grobu i uczuciem Słowackiego, tu smutek występuje kontrastowo na tle przepysznej gry barw nieba o zachodzie. Nadto przynosi „Hymn“ ów swoisty czar rytmu, wykołysanego, zda się, łagodną falą morza.

Takie porównanie daje już materjał do głębszego poznania poety, wniknięcia w ów smutek Słowackiego, smutek, który będąc tak typowo romantycznym, był zarazem tak jego własnym.

Im dalej posuwamy się w rozbiorze historyczno-literackim w szkole średniej, tem większe piętrzą się trudności, i tem więcej ograniczać się przychodzi wskutek ubóstwa materjału, opanowanego przez uczniów. Stosunek utworu do współczesnej literatury i wpływ na późniejszą, oddziaływanie na społeczeństwo współczesne i późniejsze pokolenia daje się jedynie ustalić na podstawie szerokiej znajomości dzieł, ludzi, dostarczającej danych do porównań i wniosków. Nauczyciel, jeżeli uważa za stosowne temat ten poruszyć, i jeśli mu czas na to pozwala, musi dostarczyć uczniom najbardziej przekonywającego, najlepiej rzecz ilustrującego materjału: z naśladownictw i dzieł, w których zaznaczył się wpływ utworu, wybrać najcelniejsze; poddać rozważaniu nie dla wyjaśnienia utworu, ale dla charakterystyki jego wpływu i reakcji społeczeństwa zdania twórców i krytyków, przytoczyć liczbę wydań i podział tej liczby ogólnej na różne epoki.

Jeżeli pouczające są głosy obcych o utworze, to niemniej pouczające, choć z innych względów, są zdania samego twórcy o akcie twórczym i o ukończonem dziele. Czy akt ten przynosił poecie wyzwolenie od pewnych uczuć i dręczących myśli, jak Werther Goethemu[1]), czy poeta był z dzieła zadowolony, czy widział jego braki, dręczył się niemi, czy dzieło uznawał za czyn dobry, czy je potępiał, czy go żałował. Rozwiązanie tych zagadnień pozwala odpowiedzieć wreszcie na syntetyczne pytanie, jaką rolę odegrało dzieło w twórczości i życiu autora.

Zamknięcie rozbioru tworzy moment syntetyczny wyznaczania dziełu miejsca w szeregu ewolucyjnym, określania jego roli w rozwoju tego lub owego gatunku, rodzaju poetyckiego, w rozwoju sztuki i życia narodu lub narodów. Rozwiązywanie tak olbrzymich zadań, podobnie jak podejmowanie najwyższej syntezy historycznej: charakterystyki kierunków i epok na podstawie cech, łączących lub różniących grupy dzieł, przekracza siły ucznia i materjał, którym on operuje, musi mieć przeto raczej charakter spostrzeżeń, uogólnień, które wznoszą umysł młodzieży do pewnego poglądu na rozwój literatury i pouczają o mnogości zagadnień i trudności zadań. Zaprzeczyć się jednak nie da, że istnieją dawne i rodzą wciąż nowe utwory, które nieraz przy małych nawet rozmiarach w prawie zdumiewający sposób skupiają w sobie cechy pewnego prądu. Ile np. materjału do charakterystyki szczytów humanizmu europejskiego i specyficznie polskiego tkwi w takiej „Pieśni o dobrej sławie“ Jana z Czarnolasu! Wysokie poczucie godności ludzkiej, podniesienie na piedestał wartości rozumu i mowy, wyróżnienie obywatelskie rycerza, mówcy i poety, wysoki ideał patrjotyczny, ukochanie sławy dobrej nad życie, powaga myśli, siła przekonania, treściwość i poetyczność wysłowienia, jasność kompozycji, wszystko złożyło się tu na to, aby

[1]) W „Dichtung und Wahrheit“ twórca „Fausta“ daje takie wyznanie: „Mnie utwór ten wybawił... z toni burzliwej, do której gnały mnie winy i własne, i obce, sposób życia, rozmysł i nierozwaga, upór i słabość w postanowieniu. Czułem się, jak po spowiedzi generalnej, wesołym i swobodnym, jakby uprawnionym do życia nowego.‘, (Prawda i poezja. Przekł. L. Jenikego. Warszawa 1895. Str. 367).

W innem miejscu wypowiada się ogólnie: „Rozpoczął się tym sposobem (w młodości) ów kierunek, z którego później przez całe już życie zboczyć nie mogłem, kierunek, polegający na tem, że wszystko, co mnie cieszyło, dręczyło lub w inny jakibądź sposób zaprzątało, zmieniałem w obraz, w utwór poetycki, aby nie tylko pojęcia swoje o rzeczach zewnętrznych ustalić, ale zarazem i wnętrze ducha własnego uspokoić.“ (Str. 195).

z tych sześciu zwrotek zrobić jeden z najpiękniejszych utworów dawnej poezji naszej i wspaniały pomnik ducha humanistycznego i sztuki humanistycznej.

O syntetycznym w stosunku do romantyzmu polskiego charakterze takiej trzeciej części „Dziadów" lub „Króla-Ducha" wspominać nie warto.

Ponieważ cała praca ma charakter swobodnej wymiany myśli, przeto, chociaż kierowana przez nauczyciela, może zbaczać od obmyślonego przezeń porządku, przeplatać się dygresjami, zabiegać naprzód i cofać się w tył; uczniowie to odpowiadali, to rzucali pytania, w krótkich, zwięzłych zdaniach toczyła się rozmowa, rzucająca naraz światło to tu, to tam. To też po ukończeniu rozbioru uczniowie muszą uporządkować swoje przeżycia i wiadomości. Przy tem porządkowaniu nauczyciel skłania uczniów do dłuższych wypowiedzeń, aby nauczyli się nie tylko dobrze wysławiać, na co stale należy zwracać uwagę, ale również, by nauczyli się przejrzyście komponować swoją odpowiedź, logicznie wiązać myśli, jasno je wykładać.

Cenne usługi nauczycielowi i młodzieży oddaje prowadzenie kolejne przez uczniów protokułów lekcji. Protokuł taki pozwala ożywić w pamięci lekcję minioną, jego poprawianie zmusza słuchaczy do przetrząśnięcia, że tak powiem, wspomnień drogi przebytej, a cały ten proces jest bardzo dobrem przygotowaniem do nowej lekcji.

Po opanowaniu i uporządkowaniu materjału przychodzi kolej na zastosowanie, chociaż mogło być ono częściowo wprowadzone i wcześniej. W tej dziedzinie nauczyciel tak powinien kierować pracą, takie obmyślać uczniom zadania, aby zamiast mechanicznego powtarzania zdobytych wiadomości młodzież oglądała poznane fakty literackie, to jest dzieła z nowego stanowiska, dostrzegała w nich nieznane dotychczas zagadnienia, przyuczała się rozświetlać za pomocą zdobytych spostrzeżeń, myśli, uczuć problematy życia indywidualnego i zbiorowego, zdobywała wreszcie tę głęboką umiejętność harmonijnego splatania i spajania treści każdego dzieła z całym swoim dobytkiem wewnętrznym, z samym sposobem widzenia, odczuwania i myślenia o rzeczach.

Ustne odpowiedzi można, a nieraz trzeba zastępować piśmiennemi, w których uczeń ma możność rzecz dokładnie

obmyślić i opracować; zwrócić jednak należy uwagę na zbytnie rozpanoszenie się tematów historyczno-literackich w szkole średniej. Istna ta powódź streszczeń, charakterystyk, porównań nie pozostawia czasu i miejsca na wypracowania innej treści, tak jakby cała młodzież męska i żeńska miała stworzyć armję krytyków i historyków literatury. Z tym systemem należy zerwać jak najprędzej, wprowadzić do wypracowań obserwację życia, rozważanie najrozmaitszych jego zagadnień, wyrabiać umiejętność wypisania się w sprawach osobistych, społecznych, naukowych [1]).

Nie kusząc się bynajmniej o usystematyzowanie choćby w ogólnym zarysie różnorodnych pomysłów w dziedzinie zastosowania, ograniczę się do kilku luźnych uwag, wskazujących kierunki pomysłowości nauczycieli-polonistów.

Pożytecznem, interesującem i miłem urozmaiceniem prostego streszczenia jest w epice zmiana osoby opowiadadającej. Jeżeli np. w utworze autor opowiadał sam, można zażądać od ucznia, by opowiedział lub opisał zdarzenie ze stanowiska jednej z osób działających: głównych, podrzędnych; np. o pojedynku Bohuna z Wołodyjowskim może opowiadać Bohun, Wołodyjowski, Zagłoba i t. d. Każda zmiana stanowiska zmusza tu ucznia do rozejrzenia się w znanej sytuacji w sposób nowy, do głębszego wżycia się w duszę opowiadającego w chwili walki i później, do odpowiedniego zabarwienia uczuciowego opowieści, co z kolei wymaga uruchomienia wyobraźni, uczucia. Takie opowiadanie zawiera tyle ciekawych, domagających się wyjaśnienia i uzasadnienia momentów, że ożywia całą klasę i dostarcza nowego wątku do dyskusji. Oto dzieci w klasie pierwszej czytały i rozbierały „Powrót taty". Dla utrwalenia w pamięci ułożyły plan biegu zdarzeń, potem zaś dwu — trzykrotnie, a może i więcej razy opowiedziały treść ballady, na tym bowiem pierwszym stopniu początkujący uczeń musi nie tylko nauczyć się przyswajać sobie pewną treść, lecz nadto umieć ją dokładnie i porządnie wyłożyć. Gdy nauczyciel przekonał się, że klasa z tem zadaniem się uporała, i czuje, iż dzieci stać na większy wysiłek, porzuca zbyteczne, zabójczo nudne wielokrotne opowiadanie i urozmaica lekcję, dając następujące tematy:

[1]) Patrz trafne uwagi, spostrzeżenia i wywody A. Szycówny w „Metodyce wypracowań" (II cz. Warszawa bez daty).

„Dzieci opowiadają matce o powrocie ojca i napadzie zbójców“, „Kupiec opowiada żonie o napadzie zbójców“, „Zbójca tłumaczy towarzyszom, dlaczego puścił kupca“. Być może, iż uczniowie przeciw ostatniemu tematowi zaprotestują, twierdząc, że w zbójeckiej bandzie muszą być „twarde rządy“, i zbójca starszy nie tłumaczy, ale rozkazuje; być może, iż po dyskusji temat odpadnie. Nic to nie szkodzi, dzieci zastanawiały się, zbliżyły do pewnych zagadnień — częściowo cel został osiągnięty. Pozostały jeszcze dwa tematy; każdy z nich wymaga zmiany stanowiska psychicznego, odmiennego stosunku uczuciowego i intelektualnego do znanych zdarzeń, nowego przeżycia utworu, rozejrzenia się w sytuacjach, silnego uruchomienia wyobraźni. Każda nasuwająca się trudność zmusza do wejrzenia w tekst, do rozmysłu i uzasadnienia. Przy takiem ćwiczeniu dzieci praktycznie uświadamiają sobie różnice mowy dzieci i starszych, mowy ludzi różnych warstw, odmiennego trybu życia. Nie twierdzę, że każde dziecko podoła takiemu zadaniu, ale próby tego rodzaju, dokonywane z tym tekstem na poziomie klasy pierwszej, nie zawiodły.—Gdy autor wkłada opowiadanie w usta jednej z osób działających, można żądać opowiadania ze stanowiska autora. W ten sposób zarazem praktycznie uczeń poznaje wymagania różnych form epickich. Ćwiczenie to daje się urozmaicać niemal do nieskończoności: od sceny można przechodzić do rozdziału, dawać charakterystyki, portrety, opisy miejsc w chwili pewnego zdarzenia i t.p.

Niezłem ćwiczeniem jest zmiana opowiadania na djalog i odwrotnie. Taka np. fraszka Kochanowskiego „O doktorze Hiszpanie“ doskonale nadaje się do przeróbki na fraszkę sceniczną. Djalog poety stanowi podnietę do rozwinięcia, wskazuje kierunek rozmowy; uczeń przekonywa się, że tego djalogu za mało, że należy wskazać miejsce akcji, przenosić ją, dać pewną charakterystykę osób, opis ubiorów i urządzeń, musi zebrać nieco materjału historycznego, i znów w ten sposób praktycznie niejako poznaje różnice rozwiniętej formy dramatycznej i djalogu w opowiadaniu. Do takiej przeróbki z jednoczesną zamianą ptaszków na ludzi nadają się również np. „Ptaszki w klatce“ Krasickiego.

Swobodniej można uruchomić wyobraźnię i uczucie ucznia przez zadanie mu rozszerzenia jakiegoś opowiadania, np. bajki. Uczeń nie tylko dotwarza wówczas kraj-obraz, próbuje pogłębić psychologję, ale jednocześnie zmuszony jest zwrócić uwagę na wymagania kompozycji, gdy przerost jednego elementu wywołuje rażącą nieproporcjonalność części.

Do najbardziej interesujących ćwiczeń tam, gdzie istnieje odpowiedni materjał, należy: porównywanie dwuch pokrewnych utworów bądź tego samego autora, jak to uczyniliśmy pobieżnie na str. 91, bądź różnych autorów, np. pieśni Kochanowskiego „O dobrej sławie“ i „Ody“ Mickiewicza (w obu kontrast samolubnego i niesamolubnego życia, w obu hasło pracy i poświęcenia dla dobra ogółu); porównanie opracowania tego samego lub podobnego tematu w różnych formach (np. „Malin“ Chodźki i „Balladyny“); porównywanie przedstawienia tej samej rzeczy w różnych sztukach, a więc: ilustracji i ilustrowanego utworu („Marja“, „Pan Tadeusz“, „Konrad Wallenrod“ i kartony Andriollego, „Ogniem i mieczem“ i ilustracje Kossaka), dzieł sztuki rysunkowej, malarskiej, rzeźbiarskiej i ich interpretacji poetyckiej („Lithuanja“ Grottgera „Z teki Grottgera“ Konopnickiej). Ćwicząc swą zdolność spostrzegawczą, uczeń poznaje tu właściwości różnych indywidualności twórczych, prądów, form literackich, sztuk, uczy się obejmować, rozumieć i kochać świat sztuki wogóle.

Szeroko należy stosować nadawanie tytułów utworom i częściom utworów. „Grób Agamemnona“ nazwał Słowacki w liście „do autora Irydjona“ na początku „Lilli Wenedy“ „wierszem o Termopilach“. Można zadać pytanie, który tytuł bardziej odpowiada treści. „Ogniem i mieczem“, „Pan Tadeusz“, „Anhelli“, „Balladyna“, „Lilla Weneda“, „W Szwajcarji“—wszystkie zresztą utwory dostarczają sposobności do przerobienia tego ćwiczenia, należy tylko ściśle zaznaczyć, czy tytuł obrazu, sceny, rozdziału, księgi, pieśni, aktu ma określać zdarzenie, myśl, uczucie czy cały zespół.

Poważny dział zastosowania tworzą rysunki i wykresy. Rysunek stosuje szkoła nasza obficie, ale wyłącznie niemal w klasach niższych, a szkoda! Byłoby rzeczą bardzo pożądaną, aby uczniowie i na wyższym stopniu nie porzucali tego środka miłego urozmaicenia lekcji, ćwiczenia wyobraźni, wedle sił i możności pogłębiania i utrwalania znajomości utworu. Dom soplicowski, zamek, ogród, dwaj starce na przyźbie, przyjazd młodego panka, wnętrze dworku soplicow-

skiego, Hrabia, Robak, Rykow, stary Maciek, bitwa,—ileż to tematów od najprostszych dla najbardziej niewprawnej ręki do niezwykle skomplikowanych! Jeżeli nauczyciel trafi na niechętnych, to napewno ma w klasie i takich, którzy bez nakazu, sami dla siebie, na marginesie książki, w bruljonie rysują znane postaci, sceny. Idzie więc tylko o to, aby umieć zachęcić ogół. Rysowanie można połączyć z nadawaniem tytułów rysunkom przez ich autora lub innych kolegów.

Dziedzina schematów, wykresów, to całe morze, po którem żeglować może pomysłowość nauczyciela i ucznia. Kilka pouczających przykładów dał w części II wspomnianej „Historji literatury XIX w." Komarnicki (np. schemat „Rusałek" Zaleskiego na str. 20, „Zamku Kaniowskiego" na str. 154, części II „Dziadów" na str. 95. Ostatni jest dziełem uczennicy).

W szkole dzisiejszej uczniowie, szczególniej klas wyższych, mało i niechętnie uczą się na pamięć; wśród jednych panuje pewna wstydliwość, wśród innych przekonanie, podzielane po części przez nauczycieli, że jest to praca mechaniczna, bezpożyteczna, zawierająca nadomiar często szkodliwą przymieszkę ambicji i wyradzająca się w manję deklamatorstwa. Zarzuty i obawy takie są zupełnie słuszne, jeżeli ćwiczenia te są prowadzone niedbale lub niedołężnie.

Rzadko zastanawiamy się nad skutkami umiejętnego przyswajania sobie artystycznie wybranych tekstów poetyckich, a tymczasem skutki to wielostronne, doniosłe: językowe, estetyczne, etyczne. Przedewszystkiem uczeń zarówno podczas nauki, jak w czasie wypowiadania z pamięci dokonywa najgłębszej, najbardziej szczegółowej i subtelnej, całą swą istotą wykonywanej analizy i odpowiedniej syntezy, gdy oddzielne myśli i uczucia zespala w jedno na tle ogólnej myśli i podstawowego nastroju, oddzielne akcenty ustosunkowywuje na tle ogólnego tonu mowy. Takie bliskie długotrwałe obcowanie ze słowem, którego wszystkie wartości zostały wyzyskane w sposób najdoskonalszy, wpływa silnie na rozwój poczucia wartości słowa, stylu, obrazu; z jednej strony rozbudza poczucie językowe wogóle, ćwicząc w biernem zrozumieniu, z drugiej powiększa zasób słowny i w ten sposób przygotowuje do czynnego mówienia. Zwalczanie trudności, nastręczających się przy opanowywaniu prozaicznej lub wierszowanej formy utworu, zmusza do wniknięcia

w zasadnicze różnice prozy i wiersza i subtelne różnice rozmaitych rytmów. Przez takie ćwiczenie młodzież stopniowo opanowuje swój organ mowy, a przez transponowanie przeżyć tylko na mowę, opanowuje do pewnego stopnia i cały organizm, zdobywając w ten sposób tak, niestety, rzadką w naszem społeczeństwie kulturę mowy. Uczenie się na pamięć, ćwicząc pamięć, co nie jest małoważną zdobyczą, wzwyczaja do sumienności, pozwala bowiem z łatwością skontrolować błędy w przyswojeniu tekstu, gdy w innych dziedzinach ta kontrola własnej pracy nie należy do rzeczy łatwych, i wzmaga nadto samopoczucie ucznia, dając jasną świadomość dokładnego opanowania pewnego materjału. A materjał ten to zdobycz nie bylejaka, to piękno bez skaz, luk i przeróbek, żyjące odtąd w duszy dziecka, młodzieńca i dojrzałego człowieka jako arcywzór mowy ojczystej, obrazowania, tryskający myślą, urzekający nastrojem, miara teraźniejszych i przyszłych jego sądów estetycznych. Przy deklamacji chóralnej, czytaniu zbiorowem i przedstawieniach wchodzą silniej jeszcze w grę uczucia społeczne—zamiłowanie do wspólnego przeżywania wzruszeń estetycznych, odnajdywania echa we współczujących.

Aby jednak uczenie się na pamięć osiągało takie wyniki, powinno być stosowane umiejętnie. A więc: wybór utworu, wyjątku musi być podyktowany przez wysoką jego wartość, odpowiedniość do poziomu umysłowego młodzieży i przez wrażenie, jakie na klasę wywarł. Tekst, posiadany przez uczniów, powinien być porównany z edycją poprawną, i wszystkie jego błędy poprawione sumiennie, gruntownie: w umyśle ucznia trwale ma przecież bytować, — to jasne — słowo i myśl poety, nie błędy przepisywacza i zecera. Nauka pamięciowa bez uprzedniej analizy tekstu staje się pracą mechaniczną, bezmyślną, zabójczo nudną. Pierwszym tedy warunkiem owocności całego ćwiczenia jest sumienny rozbiór utworu, po którym następuje, szczególniej w młodszych klasach, zbiorowe ustalanie odpowiedniego tempa w wypowiadaniu, rozkładu akcentów, siły wygłoszenia, i rozwiązywanie trudności rytmicznych. Po takiem przygotowaniu niewielką resztę pracy i przyjemności opanowywania utworu można pozostawić uczniowi. Przy przesłuchiwaniu należy żądać powtórzenia tekstu bez błędu co do litery: ani włożonego nań obowiązku, ani własnej pracy,

ani utworu uczniowi lekceważyć nie wolno. Musi on tak pamiętać rzecz przyswojoną, aby w wypowiadaniu nie było mu przeszkodą jej przypominanie; wszelka niedbałość, jąkanie się kiedyindziej nie jąkającego się chłopca, zaczynanie od początku, poprawiania się, są to usterki, które tolerowane być nie mogą. Jeżeli nauczyciel, a jeszcze lepiej, jeżeli klasa zauważy, że uczeń zmienił ustalone akcenty, przyspieszył tempo i t. p., należy żądać uzasadnienia zmian na podstawie analizy tekstu. Wymowa powinna być jasna, wyrazista, dostatecznie głośna, oddech normalny, a wypowiedzenie naturalne, proste, takie, jak gdyby uczeń spowiadał się z własnych myśli i uczuć, własne malował słuchaczom wizje i marzenia, był nie odtwórcą, lecz autorem. W tym jedynie wypadku klasa wyjdzie ze stanu bierności, zmieni się w ożywionych „czułych słuchaczy".

Wyłączne dawanie do nauki pamięciowej tekstów wierszowanych byłoby szkodliwą jednostronnością. Choć proza nastręcza większe trudności, gdy pamięć słabsze tu znajduje oparcie wobec mniejszej wyrazistości rytmiki, w skromniejszych dawkach musi ona być zużytkowana ze względu na odrębny charakter, odrębne piękno i właśnie owe większe trudności. Wskazana jest przytem możliwie największa rozmaitość: nauczyciel nie powinien, ulegając upodobaniom własnym lub klasy, kąpać jej nieustannie w liryzmie, krzepić ją tężyzną epicką, wstrząsać dreszczami dramatycznego napięcia; trzeba wskazywać różnobarwność życia, wydobywać bogactwo reakcyj, wzmacniać wiele strun przez granie na wielu strunach, urozmaicać ten skarb pamięci, z którego czerpać będą osłodę i niejednokrotnie wyraz dla swych uczuć dziecko, młodzieniec, człowiek dojrzały i późna starość.—

Porównywając wyłożoną tutaj, w wielu miejscach szkicowo tylko, metodę współpracy z metodą wykładową, zdać sobie musimy ostatecznie sprawę z przepaści, oddzielającej obie te drogi, pozornie do jednego zmierzające celu [1]). Na

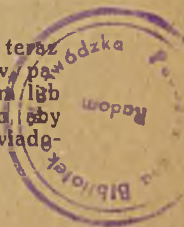
[1]) St. Pigoń w książce, zatytułowanej „Do podstaw wychowania narodowego" (Lwów 1921 2) tak rozróżnia obie metody:

„Jeżelibyśmy określili dotychczasową metodę dydaktyki w tym przedmiocie jako metodę pojmowania i utwierdzania w pamięci, to w przeciwieństwie do niej nazwiemy tę nową metodą przeżycia, metodą doprowadzania do osobistych doznań i wewnętrznych przepracowywań."

początku niniejszych rozważań mówiłem o zgubnych skutkach wykładu dla uczniów; spróbujmy się zastanowić, jakie one mogą być dla nauczyciela. Naprawdę dodatnie trudno znaleźć. Zapewne jest to praca łatwa: jeden wykład można powtarzać niezliczoną liczbę razy, nie zmieniając ani słowa albo zmieniając tylko słowa. Milczenie uczniów daje ów miły spokój i swobodę nauczycielowi, którego wymowa leniwszych usypia, pracowitszych zmusza do notowania, skąd rośnie sława mówcy. Ponieważ tok pracy przerywają tylko dygresje samego nauczyciela i przepytywanie uczniów, powstaje niesłychana łatwość skracania lub wydłużania kursu nakształt harmoniki. Jedno daje się usuwać zgrabnie, inne równie zgrabnie wyrzucić, tak że nikt z uczniów luki nie dostrzeże. W końcu jednak z dna duszy pedagoga zaczyna wznosić się mgła nudy, zmieniać w zniechęcenie, dochodzić do obrzydzenia. Zrutynizowany nauczyciel nabiera wstrętu do swych obowiązków, do uczniów, szkoły, uważa siebie za męczennika. I słusznie. Jest bowiem męczennikiem własnego wynalazku, własnej metody, własnego stężałego w lód kursu.

Jakże daleko od tego odbiega lekcja języka ojczystego przy stosowaniu metody współpracy, metody heurystycznej. Wprawdzie niema tutaj tak namaszczonej powagi, odległość między nauczycielem i uczniem maleje, ale jest to, co lepsze nad wszelką powagę, jest ruch, bije tętno zainteresowania, kipi życie. Niema tu popisów wymowy, toczonych mniej lub więcej okrągło frazesów, niema swobody przechodzenia, przebiegania, w końcu nawet przelatywania wielomilowych kursów, ze spokojem trzeba się pożegnać, ale ileż nowych niespodzianych spostrzeżeń zbogaca umysł nauczyciela, ile nowych świateł pada na przedmiot, jaka radość, gdy się widzi wzrastające szybko przywiązanie młodzieży do przedmiotu, przechodzące wreszcie w miłość, — gdy się widzi, jak uczniowie rozwijają się, jak się zbliżają ze sobą na tle wspólnych zainteresowań i przeżyć, gdy się wreszcie czuje coraz

„Zadanie nauczyciela staje się o wiele trudniejsze; już teraz chodzi nie o to tylko, żeby podniecić zainteresowanie uczniów, pamięci ich dopomóc mnemotechniką, sprawić, by wiedzieli o tym lub owym fakcie, odczuwali ten lub ów przejaw piękna, ale o to, aby zdołać potrącić ich istotę duchową, rozbudzić w niej pewną, świadomie określoną pracę wewnętrzną i pokierować nią".



większe zacieśnienie węzłów między klasą i nauczycielem. Dodajmy do tego przyjemność twórczej pracy przy układaniu lekcji i korzyści, które przynosi taka lekcja pedagogowi, a wówczas nie zdziwimy się hymnom pochwalnym na cześć tej metody.

Wybierze też ją zawsze ten polonista, który zdaje sobie jasno sprawę z ogólnych zadań szkoły, z roli własnego przedmiotu w zespole przedmiotów szkolnych, z doniosłości podjętej pracy. Niezaprzeczenie wymagania stawia nauczycielowi większe ta metoda, niż wykład kursu. Tu nie wystarcza przygotowanie uniwersyteckie, trzeba je nieustannie pogłębiać, rozszerzać, doskonale posiąść umiejętność samodzielnego rozwiązywania zagadnień literackich. Studja uniwersyteckie nie mogą dać, rzecz prosta, rozstrzygnięcia wszystkich wątpliwości, które nastręczyć może lektura szkolna, jest tu potrzebna dokładna znajomość tekstu nawskroś, jego zasadzek, zdrad, niedomówień. Nauczyciel musi umieć dać sobie z niemi radę, musi poświęcać na to czas i wysiłek umysłowy, aby mógł ze spokójnem sumieniem przyznać się do nieświadomości tam, gdzie tego zajdzie konieczność.

Niezbędne też jest tu ukochanie przedmiotu, objawiające się w pragnieniu stałego, wielokrotnego obcowania z dziełem, niezbędny młodzieńczy entuzjazm, żywe przekonanie, że arcydzieła są arcydziełami, że zawsze warto do nich wracać i że po ostatnim rozbiorze jeszcze została jakaś rzecz piękna niedostrzeżona, nieznana.

Są typy umysłowe, usposobienia jakby stworzone do tej metody. Zdolność praktycznej intuicji psychologicznej, łatwość szybkiego przerzucania się na stanowisko ucznia, gibkość psychiczna, szybkość orjentacji pozwala im zawsze nadążyć za myślą i uczuciem klasy. Zła czy dobra odpowiedź uczniów, trafna czy nietrafna, wesoła czy poważna, przyjmują ją jako dobro, jako wynik wysiłku, rozważają sumiennie, umieją z niej skorzystać, panując nad sytuacją, trzymając mocno w ręku ster pracy, notując skrupulatnie w pamięci i oceniając sumę wysiłku i postępy ogółu i jednostek. Obce im jest pragnienie spokoju za wszelką cenę, ani ich drażnią lub napawają obawą pytania, dociekania, wątpliwości. Żywi, ruchliwi, lubiący rozmaitość i przezwyciężanie przeszkód, nie znają, co to jest śledziennictwo i mizantropja. Tęsknią do współżycia z ludźmi, a zwłaszcza z dziećmi, z młodzieżą, do szczerego, serdecznego, jak równy z równym, podziału myśli i uczuć; zwycięstwa dziecka przyjmują z weselem dziecka, mają w sobie pogodę życia, wchodzą do klasy nie z gniewnym marsem lub pogardliwem skrzywieniem, lecz z dobrym, słonecznym uśmiechem na twarzy. Szczęśliwi! Uśmiech ten witają z radością dzieci, witają z radością rozumni ojcowie i matki. W tym ich uśmiechu żyje duch szkoły.

Warszawa 1920—1921.

SPIS RZECZY.



SKOROWIDZ NAZWISK.

Dostrzeżone omyłki druku.

Na str. 15 wiersz 3 od góry opuszczono w nawiasie: L'Art au point de vue sociologique.

Na str. 33 wiersz 9 od dołu zamiast: przez wyszukiwanie powinno być: przy wyszukiwaniu.

Na str. 64 wiersz 4 od dołu zamiast: wykwintne powinno być: wykwintnej.

WYDAWNICTWA GEBETHNERA I WOLFFA.

Bogucka C. i Niewiadomska C. Pierwsza książka do czytania. Klasa podwstępna, z rycinami.
— Druga książka do czytania dla dzieci od lat 8 — 10. Klasa wstępna, z rycinami.
— Wypisy polskie na klasę I.
— „ „ „ „ II.
— „ „ „ „ III.
— „ „ „ „ IV.
— (Stylistyka i teorja literatury).

Bogucka C., Niewiadomska C. i Warnkówna J. Pierwsze ćwiczenia do nauki poprawnego pisania dla szkół elementarnych. Stopień I.
— Toż. Stopień II.
— Toż. Stopień III.
— Toż. Stopień IV. Powtórzenie i przestankowanie.
— Podręcznik do ćwiczeń ortograficznych i systematycznego dyktanda.

Dzierżanowska M., Niewiadomska C. i Warnkówna J. Gramatyka języka polskiego z ćwiczeniami, podręcznik szkolny na klasy I, II i III.

Niewiadomska Cecylja. Czytanki dla szkół początkowych:
Rok I z rycinami.
„ II „ „
„ III część 1.
„ III część 2.
„ IV część 1.
„ IV część 2.

Wóycicki Kazimierz. Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki. Cz. I.
— Toż. Cz. II.
— Rozbiór literacki w szkole,
— Stylistyka i rytmika polska.